

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

A Doktori Iskola vezetője: Dr. Bábosik István, egyetemi tanár

A Doktori Iskola titkára: Dr. Schaffhauser Franz, egyetemi docens

Neveléstudományi program

A program vezetője: dr. Bábosik István, egyetemi tanár

Boráros–Bakucz András

Multimédia tananyagok nevelési kérdései

Doktori (PhD) disszertáció

Témavezető:

Dr. Hassan Elsayed, CSc, főiskolai tanár

A bizottság tagjai:

Elnök:	Dr. Bábosik István, egyetemi tanár
Belső bíráló:	Dr. Schaffhauser Franz, egyetemi docens
Külső bíráló:	Dr. Barkó Endre, egyetemi docens
Titkár:	Dr. Nahalka István, egyetemi docens
Tagok:	Dr. Kelemen Gyula, főiskolai tanár
	Dr. Tóth Péter, főiskolai tanár
	Dr. Gubán Gyula, főiskolai docens

2010. február 12.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném megköszönni mindazoknak,
akik segítséget nyújtottak a dolgozat elkészültéhez.

Szeretném megköszönni mindenekelőtt
a szüleimnek a folyamatos támogatást és biztatást,
és azt, hogy mindig mindenben számíthattam rájuk,
köszönöm továbbá a feleségem, Dóra állandó segítségét,
hogy szellemi partnerként végig mellettem állt
és kritikus szemmel értékelte gondolataimat és szövegemet egyaránt,
valamint köszönöm konzulensem, Hassan Elsayed hosszú kitartását,
támogatását és szakmai tanácsait.

2010. február 12.

Boráros-Bakucz András

Tartalom

Tartalom.....	3
Bevezetés.....	6
A kutatás célja.....	8
1. Tankönyvvizsgálatok, tankönyvelemzések.....	10
Miért vizsgáljuk a tananyag, tankönyv nevelési vonatkozásait?	11
A tankönyvek pedagógiai vonatkozásai	11
A tankönyvkutatás története	13
A tankönyvkutatás tudományrendszertani helye	14
XIX. sz. elejétől az I. világháború végéig	16
Az I. világháború végétől a II. világháború végéig	18
1945-től az 1970-es évek végéig	21
Az 1980-as évek elejétől a napjainkig.....	25
Összefoglalás	29
A magyarországi kutatások.....	30
Összefoglalás	44
A vallási oktatás tankönyvelemzései	46
2. A taneszközök meghatározottsága	54
A tankönyv társadalmi megközelítése	54

A tankönyv informális meghatározottsága	55
A tankönyvek formális társadalmi meghatározottsága	69
A multimédia tananyagok társadalmi meghatározottsága	70
A pedagógiai dimenziók azonosítása a tananyagban	72
3. A nevelési szempont vizsgálata a tankönyv és taneszköz-értékelésben	85
A nevelési szempont érvényessége a tankönyv és taneszközvizsgálatokban	85
A nevelési szempont multimédia és hagyományos taneszközvizsgálatokban	90
Tankönyvek, tananyagok pedagógiai vizsgálatának osztályozása	91
A tartalmi vizsgálatok kritikája	93
A nevelési célok osztályozása a vizsgálat szempontjából	95
A nevelési hatásrendszer mérésének problematikája és módszertani kompenzációja	98
A „mapping” fogalma	101
Direkt és indirekt módszerek értelmezése a tananyagokban	102
4. A kutatási módszer kialakítása	105
Kutatási módszerünk történeti hagyományai	105
A kutatási téma tudományrendszertani helye	109
5. A nevelési szempontok mérése elektronikus tananyagokban	114
A mérés általános módszere	114
A főkategóriák értelmezése	119
Tanuláskönnyítő módszerek a tananyagban vagy a keretrendszerben	119
Esztétikai szempontok értékelése	123
Nevelési célokat megvalósító tartalmi elemek vizsgálata	127
Nevelési célokat megvalósító strukturális elemek vizsgálata	134
A kutatás korpusza	143
Az empirikus kutatás folyamata és eredményei	144
Az eredmények kiértékelése	148
Kritikai észrevételek	149
6. A kutatás eredményei – konklúzió	150
Eredmények, tézisek	150
A kutatás limitációi	153

A kutatás távlatai	153
7. Irodalomjegyzék	155
Felhasznált irodalom.....	155
Konzultációs irodalom.....	167
8. Melléklet	169
Tanuláskönnyítő módszerek a tananyagban vagy a keretrendszerben	170
Esztétikai szempontok értékelése	173
Tartalmi szempontok elemzése	176
Strukturális, nevelési célokat megvalósító módszertani elemek vizsgálata	182

Bevezetés

A multimédia tananyagok – és általában a taneszközök – nevelési kérdéseinek vizsgálata egyelőre fehér folt a pedagógia tudományában. Számos vizsgálat jelent már meg, amely tankönyvek, taneszközök pedagógiai viszonyrendszerét kívánja feltárni, de szinte kivétel nélkül valamennyi a didaktikai, oktatásmódszertani szempontokat, vagy az elsajátítás hatékonyságát tekinti vizsgálat tárgyának (Dárdai, 2002, Lappints, 1986). Hiányoznak azok az empirikus kutatások és teoretikus leírások, amelyek különös figyelmet fordítanak a nevelési tényezőrendszerre abban az esetben is, amikor nem a tanár a nevelési folyamat fő animátora (Zrinszky, 2002).

Dolgozatunkban megkíséreljük bemutatni a tananyagok nevelésben betöltött szerepét, feltárni nevelési viszonyrendszerük elemeit, egyaránt hangsúlyozva korlátaikat és lehetőségeiket.

Kutatásunk felépítését – és így dolgozatunk struktúráját is – az a korai hipotézisünk határozta meg, hogy a tankönyvkutatás és -elemzés elméleti háttere már tartalmazza azokat a kategóriákat, amelyek jellemzik egy tankönyv nevelési folyamatban betöltött szerepét. Feltételeztük továbbá, hogy kidolgozott eljárásokat találunk, amelyekkel tankönyvek nevelési cél- és eszközrendszerét képesek vagyunk tudományos módszerekkel felderíteni, ha nem is kvantifikálni. Kutatásaink során nyilvánvalóvá vált, hogy feltételezésünk nem helytálló, a szakirodalom elemzése után arra a következtetésre jutottunk, hogy a tankönyvelemzés még nem lépett túl a könyvek tartalmi elemeit és ritkábban didaktikai

módszereit kutató vizsgálatokon. Ennek a kutatási folyamatnak a leírása található az első fejezetben.

A részletes tankönyvelméleti kutatás alapján a második fejezetben megkíséreljük meghatározni azokat a szempontokat, amelyek a tankönyveket (és kibővített értelmezésünkben a taneszközöket általánosan) meghatározzák abban kontextuális térben, ahol a nevelési szempontú elemzések elvégezhetők. Bemutatjuk a taneszközök erőteljes társadalmi meghatározottságát (összevetve a tankönyvek és a multimédia tananyagok jellemzőit), és megkísérlünk egy olyan új dimenzionális felosztást adni a tankönyvi funkciók azonosítására, amelyben hangsúlyos helyet kap a nevelési szemlélet, beleértve annak határterületeit is.

Miután a tankönyvelmélet nem szolgáltatott olyan erős elméleti bázist a nevelési szempontú kutatáshoz, mint eredetileg reméltük, a dolgozat harmadik fejezetében több szempontból bizonyítjuk, szükség van a taneszközök nevelési szempontú vizsgálatára, nem elégedhetünk meg a tisztán oktatási megközelítésekkel. Ebben a fejezetben bemutatjuk, hogy a nevelési szempontú elemzés érvényes pedagógiai megközelítés a taneszközök esetében, és megkíséreljük igazolni hipotézisünket, mely szerint *a nevelés aspektusból végzett vizsgálat függetlenül kezelhető a tananyag egyéb (oktatási, tantárgyi) szempontú elemzési módszereitől.*

A negyedik fejezetben felvázoljuk az empirikus nevelési vizsgálatok alapvető nehézségeit, és megkíséreljük a mérések immanensen jelenlévő problémáit módszertani eszközökkel kompenzálni (definiáljuk a „mapping” fogalmát, valamint értelmezzük a direkt–indirekt nevelési hatásokat és módszereket a multimédia taneszközökre), ezáltal igazolva, hogy az elektronikus taneszközökben *azonosíthatók azok a jellemzők, amelyek segítségével véleményünk alkothatunk a tananyag nevelési folyamatban betöltött szerepének minőségéről.*

A nevelési szempontú méréshez szükséges módszertani eszközrendszer elméleti kialakítása után felvázoljuk a kutatás empirikus részének történeti hátterét, és definiáljuk a tankönyvkutatás hagyományos metódusán alapuló mérési módszerünket az empirikus kutatás számára. Ennek alapján megkíséreljük igazolni, hogy *a multimédia tananyagok elemezhetők a hagyományos neveléstudomány eszközeinek a segítségével.*

Ebben a fejezetben pozicionáljuk kutatásunkat a pedagógiai tudományos rendszerében, és végrehajtjuk a szükséges elhatárolódásokat a társtudományok, valamint a pedagógia általunk nem érintett területeitől.

Az ötödik fejezet tartalmazza az empirikus kutatás adatait, a kategóriarendszer kialakításának módját, az egyes alkategóriák magyarázatát, illetve ebben a fejezetben igyekszünk igazolni az egyes alkategóriák témára vonatkoztatott érvényességét is. A kategóriarendszer elemeinek részletes kifejtésével kívánjuk alátámasztani, hogy *lehetséges egy olyan összefüggő szempontrendszer kialakítása, amely alkalmas multimédia tananyagok nevelési célú összehasonlítására*. A vizsgálat eredményeinek összefoglalójával szeretnénk bemutatni, hogy az általunk kifejlesztett eszköz alkalmas a teoretikusan kidolgozott szempontrendszer vizsgálatára és multimédia tananyagok nevelési szempontú értékelésére.

A kutatás célja

Bár részletesen csupán a dolgozat harmadik fejezetében pozicionáljuk kutatásunkat, előljáróban kiemelünk néhány olyan fontos vizsgálati aspektust, amely számos ponton csupán említésszerűen szerepel az elméleti konstrukción kialakításáról szóló fejezetekben.

Kutatásunk alapvető célja egy tananyag- és tantárgyfüggetlen kutatási módszer, valamint vizsgálati eszköz kialakítása és kipróbálása, amely képes – a tananyagon belül – nevelési szempontok azonosítására, és ennek alapján kvantitatív szemléletű adatok szolgáltatására multimédia tananyagok nevelési szempontú értékeléséhez. Elméleti rendszerünk kialakításának két további alapvetése, hogy közoktatásban résztvevő korú tanulóknak szóló tananyagokkal foglalkozunk, kizárólag tanár nélküli nevelési szituációban. A nevelésméletileg értelmezendő interakciós helyzetnek tehát nem része a nevelő, és az általa alkalmazott hatásrendszer, csak a tanuló és az interaktív tananyag.

Kutatásunk hipotézisei a következők:

1. A multimédia tananyagok nevelési kérdései vizsgálhatóak önállóan, függetlenül a tananyagok módszertani és szaktudományos megközelítésétől.
2. A multimédia tananyagok elemezhetők a hagyományos neveléstudomány eszközeinek a segítségével.

3. A multimédia tananyagokban azonosíthatók olyan jellemzők, amelyek segítségével képesek vagyunk véleményt alkotni a tananyag nevelési folyamatban betöltött szerepének minőségéről.
4. Kialakítható egy olyan kritériumrendszer, amelynek segítségével képesek vagyunk multimédia tananyagok nevelési szempontú összehasonlító vizsgálatára.

Ezekkel az előzetes feltételekkel és elvárásokkal kezdünk neki a szakirodalom elemzésén alapuló, nevelési vizsgálatokra alkalmas eszközrendszer kidolgozásának.

1. Tankönyvvizsgálatok, tankönyvelemzések

A dolgozat első fejezetében megismerjük áttekinteni a tankönyvkutatások, tankönyvvizsgálatok – elsősorban európai – történetét, motivációit, eredményeit. Ez az a terület, amelytől azt vártuk, hogy történeti megalapozást ad a multimédia tananyagok nevelési kérdéseiről szóló kutatásnak. Az volt a hipotézisünk, hogy a tankönyvelmélet tankönyvkutatással foglalkozó része már kidolgozott módszerekkel (és talán rendszerrel) rendelkezik a tankönyvek pedagógiai – didaktikai és nevelési – szempontú vizsgálatában. Arra számítottunk, hogy a tankönyvelmélet legitim, jelentős tradícióval és széles szakirodalomi apparátussal rendelkező területén meg fogjuk találni azokat az alapvető, tudományosan már igazolt állításokat, fogódzókat, amelyek kiindulópontot jelenthetnek majd a multimédia tananyagok nevelési szempontú vizsgálati rendszerének kialakításában.

Az európai tankönyvkutatások, elemzések körében végzett irodalomkutatásaink eredményeit és tapasztalatait fogalmaztuk meg tehát az első fejezetben. Az a szándék vezetett, hogy a tankönyvelmélet által kidolgozott elméleti kereteket megismerhessük és áttekintő képet kapjunk arról, hogy a hagyományos tananyagokkal, tankönyvekkel dolgozó szakemberek hogyan gondolkodnak a már elkészült szövegek, „termékek” pedagógiai vizsgálatáról.

Miért vizsgáljuk a tananyag, tankönyv nevelési vonatkozásait?

Herbartnál találkozhatunk először a „nevelő oktatás” fogalmával (Mészáros–Németh–Pukánszky, 1999, p. 150). Herbart szerint az igazi nevelés eszköze az oktatás a legáltalánosabb értelemben. Bár Herbart megközelítésében nevelő erővel kizárólag az általános műveltség oktatása bír, napjaink és a közelmúlt neveléstudományi diskurzusában az oktatás és a nevelés fogalma nem választható el a tevékenység, a mindennapi gyakorlat szintjén. Habár a nevelés és az oktatás elméleti elkülönítése szükségszerű – ez adja ennek a munkának alapját is –, valójában ez egy konstruált, teoretikus elkülönítés. Herbart gondolatait kiterjesztve úgy fogalmazhatnánk meg, valamennyi oktatási tevékenység fejt ki nevelő hatást; ennek mikéntje, eszközei, módszerei tartoznak a nevelélmélet tárgykörébe.¹

A tankönyvek pedagógiai vonatkozásai

Shissler írja *Der Beitrag der internationalen Schulbuchforschung zur Friedenserziehung* című, 1991-ben megjelent cikkében, hogy amennyiben elfogadjuk, hogy a történelemtankönyvek születése mögött mindig meghúzódik politikai, társadalmi cél is, akkor „indirekt módon jutunk ahhoz a feltételezéshez, hogy a tankönyvek tartalma komoly szerepet játszik a felnövekvő generációk történelmi tudatának, világképének kialakításában, bizonyos sztereotípiák, klisék közvetítésében” (idézi Dárdai, 2002, p. 24). Úgy véljük, a gondolat érvényes a multimédia tananyagokra is. Multimédia tananyagok esetében is feltételezhetünk egyfajta, a pusztán információátadáson túlmutató alkotói szándékot, amely a tananyag későbbi felhasználásának minőségét is meghatározza. A legegyszerűbb szakmai képzést nyújtó oktatóanyagok (például telefonos kapcsolattartók

¹ A Budapesti Műszaki Egyetemen neveléstörténet órán, mérnökstanár szakos hallgatókkal játszottuk, hogy találunk-e olyan területet az oktatási tevékenységek végiggondolásakor, amelyhez semmiféle módon nem tudnak nevelési célokat kapcsolni. A beszélgetések során kiderült, hogy fellelhető a pedagógia egy-egy részterülete (például a szakoktatáson belül, esetleg az andragógia területén), ahol nem cél az oktatással párhuzamos nevelés, de iskolás korú, közoktatásban vagy felsőoktatásban résztvevő tanulók esetében sokkal közelebb vagyunk a gyakorlatközeli valósághoz, ha azzal a feltevessel élünk, hogy a nevelés valamennyi oktatási tevékenységünket áthatja.

képzését végző tananyag) is törekszenek arra, hogy a tudás alkalmazásának körülményeibe is bevezessék a tanulót. Nemkülönbön az összetett, érettségire felkészítő (például irodalom) multimédia CD-ROM-ok, amelyek meglehetősen összetett etikai szabályokat szeretnének az irodalomtanítással párhuzamosan átadni a tanulóknak. Ha elfogadjuk, hogy a tanuló viselkedésének, világmésképeének megváltoztatására irányuló motiváció mindig ott munkál a tananyagot készítő alkotók fejében, egyértelművé válik, miért fontos a taneszközök, esetünkben a multimédia tananyagok nevelési vizsgálata.

Ha tehát elfogadjuk, hogy létezik nevelést célzó alkotói szándék a multimédia tananyagok esetében is (vagyis az alkotók rendelkeznek nevelési célokkal, amelyeket megkísérelnek megjeleníteni a tananyagban, tudatosan, vagy kevésbé tudatosan), akkor gondolnunk kell arra is, hogy a tankönyvekkel, tananyagokkal szemben a tanulók – társadalmilag kódolt – előfeltevése az, hogy ezek a szövegek a témával kapcsolatos társadalmi konszenzust jelenítik meg. Terestyéni Tamás írja a történelemtankönyvek felelősségéről az etnikai előítéletek újraképződése kapcsán (Terestyéni, 2004.):

„[...] a tankönyv [...] egy tekintetben azonban mégis különös jelentőségű: ha nem is képes gyökereinél elfojtani az előítéleteket, és nem is képes megakadályozni az előítéletes gondolkodás lappangását, azt mindenképpen tudatosíthatja a tanulóknak, hogy az intézményi kánon szerint mi a nyilvánosságban, a közbeszédben elfogadott, uralkodó felfogás. Ha kiderülne, hogy már a tankönyvek mint a kanonizált tudásnak és magatartásmintáknak a gyűjteményei – és persze az általuk támogatott iskolai oktatás és nevelés egésze – sem hirdetik vagy legalábbis teszik érzékelhetővé, hogy az előítéletes vélemény és magatartás nincs elfogadva, akkor a frissen szocializálódó generációk számára már az iskola intézményi tekintélye sem kezdené ki a cigányellenes közérzületet és azt az általánosan elterjedt feltételezést, hogy »a cigányellenes előítéletek kimondásának [...] csekély a kockázata«”.

Bár a szöveg a cigánysággal kapcsolatos etnikai előítéletekről szól, a tankönyvekkel szembeni elvárásai általános érvényűek. Tetszőleges nevelési cél esetén a tankönyv mint kontextus (és a mögötte álló iskola mint intézmény) legitimálja a benne foglaltakat². A

² Az intézmény mint legitimáló tényező bizonyítottan szerepet játszott a Milgram-kísérlet (Aronson, 2008), ahol az egyetemi környezet legitimálta a kísérletvezető utasításait, és elnyomta a kísérleti alanyok erkölcsi érzékét.

tankönyv nem kanonizálja saját tartalmát, de a tanuló a kánon részeként értelmezi a tankönyv attitűdjét, azt tekinti a társadalom elfogadott, évszázadok alatt kialakított normájának.

A tankönyvkutatás története

A tankönyvkutatás történetének feldolgozásához Dárdai Ágnes művei voltak segítségünkre (Dárdai, 2002, Dárdai, 2006), aki – a rendszerváltás után, igazi hiánypótló műként – elkészítette a tankönyvkutatás történetének részletes összefoglalóját. Áttekintette a tankönyvkutatás nyugati világbeli történetét, összeállította a tankönyvelméleti kutatások bibliográfiáját, összesítette a tudományterület eredményeit és egy saját maga által kialakított metodológia alapján lefolytatott egy konkrét tankönyvelemzést: több európai ország számos történelemkönyvében vizsgálta az európai integráció megjelenítését.

Dárdai elemzését és az európai tankönyvkutatás történetét egyfajta kiindulópontnak tekintjük, amelyben – a tankönyvkutatás további irodalmi hivatkozásaival egyetemben –, megkísérljük megtalálni azokat a pontokat, amelyek alkalmazhatók a multimédia tananyagok kutatásában is. Mivel a multimédia tananyagok vizsgálatáról még nem rendelkezünk tudományos összefoglalással, és a „történelmi múlt” rövideje miatt nem is tudnánk megfelelő távolságtartással kezelni a kérdést, a tankönyvkutatás történetében keressük azokat a tudományos igényű megállapításokat, amelyek érvényesek lehetnek a multimédia tananyagokra is. Lehetőség szerint teljes áttekintést kívánunk adni a tankönyvkutatás európai történetéről, különös tekintettel azokra az elemekre, amelyek relevánsak lehetnek a multimédia tananyagok vizsgálatában. Ezeket a momentumokat kiemelve, a történeti kontextussal magyarázva szeretnénk bemutatni (és megteremteni) a multimédia tananyagok nevelési szempontú vizsgálatának történeti–tudományos alapját.

Ebben a történeti fejezetben a tankönyvkutatásnak a téma szempontjából legfontosabb állomásaival foglalkozunk, elsősorban a nevelési szempontok meglétére vagy hiányára koncentrálunk az egyes kutatási irányzatokban (nem pedagógiai irányzatok ezek, mert sok esetben csupán politikai szervezetek pedagógiai jellegű tevékenységéről beszélhetünk), azt kívánjuk megmutatni, hogy a tankönyvvizsgálatok történetében hogyan jelent meg a pedagógiai, elsősorban a nevelési szempont és hogyan tudott érvényesülni a tankönyvírás, -készítés során, valamint a tankönyveket vizsgáló kutatásokban.

A tankönyvkutatás tudományrendszertani helye

Dárdai a nemzetközi szakirodalom összesítése alapján a tankönyvkutatás számára relevánsan a következő tudományos pozíciókat és kutatási perspektívákat mutatja be:

A tankönyvkutatás dimenziói	A kutatás tudományos pozíciói
1. A tankönyv mint kordokumentum	Történeti
2. A tankönyv mint ismerethordozó	Szaktudományi/tantárgypedagógiai
3. A tankönyv mint politikum	Politikai/ideológiai (társadalmi, részben szociológiai)
4. A tankönyv mint pedagógiai eszköz	Pedagógiai/didaktikai
5. A tankönyv mint médium	Kommunikációelmélet, nyelvészeti, recepcióelméleti
6. A tankönyv mint szocializációs faktor	Szociológiai, pszichológiai
7. A tankönyv mint termék	Ökonómiai, oktatásgazdaságtani, esztétikai

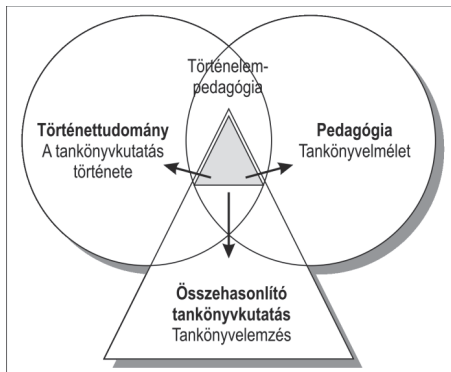
1. ábra: A tankönyv értelmezései (Dárdai, 2002, p. 20)

A fenti tudományfelosztás alapján jól látszik, hol helyezkedik el jelen kutatásunk a kutatási dimenziók között. A tankönyv mint pedagógiai eszköz érdekes számunkra, a tankönyvkutatásnak ezt a területét vizsgáljuk. Érdeemes megjegyezni, hogy a tankönyvkutatások, történetük és eredeti motivációjuk (politikai, pacifista) következtében erőteljesen történelemtantárgy-központúak. Ez jól látszik a fenti felosztásból és a későbbi elemzés is igazolni fogja.

Mivel a kutatási diszciplína a történelemtankönyvek elemzéséből indult ki, mai felosztása is magán hordozza azokat a szempontokat, amelyek elsősorban történelemtankönyveknél, vagy humán (bölcsettudomány témakörébe tartozó) tantárgyaknál fontosak. A természettudományos tankönyvek vizsgálatánál sokkal kevésbé érvényes az az elemzés, amely a tankönyv politikum dimenziójára fókuszál vagy a tankönyvet kordokumentumként veszi számba. Érdekességként megemlíthetjük, hogy a multimédia tananyagok esetében a tankönyv mint termék további figyelmet érdemelne, hiszen a ezek a tananyagok legtöbbször fizikai valójukban piaci termék formájában jelennek meg a mindennapi élet-

ben (a tankönyvek gazdasági értelemben nem szabadpiaci termékek, az állami ellenőrzési folyamat, illetve az állami támogatások, kedvezmények miatt).

A tankönyvelemzések tudományrendszertani helyét a következőképpen határozza meg Dárdai:



2. ábra: A kutatási téma tudományrendszertani helye Dárdai megközelítésében (Dárdai, 2002, p. 21)

Az ábrából is látszik, hogy részben történeti, a történelemtudományból következő diszciplínaként határozhatjuk meg a tankönyvkutatás helyét. A történelempedagógia, más néven történelemdidaktika a metszet, amelyben helyet foglal a tankönyvkutatás. Úgy vélem, Dárdai kezét saját szakmai háttére és érdeklődése mellett az évtizedes hagyomány, a történelmi beágyazottság is vezeti, amikor kutatását nem kívánja általános – a történettudománytól független – tankönyvelméleti diszciplínaként meghatározni.

A tankönyvkutatás története

A tankönyvkutatás történetileg négy nagyobb szakaszra bontható:

1. XIX. sz. elejétől az I. világháború végéig
2. az I. világháború végétől a II. világháború végéig
3. 1945-től az 1970-es évek végéig
4. az 1980-as évek elejétől napjainkig tartó időszak

Bár az időszakonkénti felbontás önkényes, valamennyi szakasznak megvan az azonosítható, rá jellemző tevékenységghalmaz, amely jellemzi az adott korszak tankönyvvizsgálatait.

XIX. sz. elejétől az I. világháború végéig

A tankönyvek története egyidős a könyvnyomtatással. Gutenberg találmányának elterjedésével az első nyomtatványok tankönyvek, vallásos szövegek, prédikációk és szépírók történeti voltak (Mészáros–Németh–Pukánszky, 1999, p. 64). Már a humanista szerzők is komolyan foglalkoztak a tankönyvek kérdésével – Erasmus tankönyvei, Vivès korabeli oktatáskritikája (Casini, 2009.) – ám az első, a tankönyvekkel szembeni elvárásokról és a tankönyvek „kijavításáról” szóló fejtegetést Comeniusnak tulajdonítjuk, aki a tankönyvet a békére nevelés egyik eszközének tekintette. Comenius pánszófikus, a felvilágosodást megelőző, de gondolataiban egyes momentumait már hordozó megközelítésében kiemelt helyet foglal el a tankönyv mint taneszköz, amely egyszerre tudáshordozó és nevelő tényező.

Comenius után, a tankönyveket előre meghatározott szempontok szerint értékelő – elsősorban kritizáló – mozgalom a napóleoni háborúk utáni időkben születik meg, amikor a pacifisták a korabeli uszító tankönyveket teszik felelőssé a háborúért. A XIX. századi háborúellenes fellépések közül legjelentősebb az 1889-es első Egyetemes Békekonferencia Párizsban (Universal Peace Congress, 1889. június 23–27.), ahol kimondták, hogy a tankönyvek a gyűlöletkeltés forrásai lehetnek, és ehhez kapcsolódóan javaslatot tettek a káros szövegrészek kigyomlálására.

Ezzel a tankönyvvizsgálatokat hosszú ideig meghatározó momentummal veszi kezdetét az időszak, amit elsősorban történelemkönyvek felülvizsgálata jellemez. A már elkészült tankönyveket megvizsgálják és javaslatokat tesznek azok módosítására, annak érdekében, hogy a szövegek elősegítsék a népek békés egymásmellettélését. Előítéletek, tévedések és ferdtések kigyomlálásáról van szó, amely egyfajta „szubtraktív”, kivonó tankönyvkritikát valósít meg³. A XIX. század végétől egész a XX. század közepéig ural-

³ A „szubtraktív” fogalmat a fizikából kölcsönöztük, ahol a szubtraktív, vagy kivonó színkeverés arra a jelenségre vonatkozik, amikor a színeket úgy állítjuk elő, hogy bizonyos színösszetevőket kivonunk,

kodik ez a gondolkodásmód, aminek legfőbb jellemzője, hogy bár előíró, preskriptív jellegű megközelítés, mégis csupán utólag, az elkészültük után hat a tankönyvekre – a könyvek elkészítésére nincs valódi hatása.

A szubtraktív tankönyvkritika jellemzői

A szubtraktív tankönyvkritika a leghosszabb ideig uralkodó kritikai megközelítés a tankönyvkutatás történetében. Tekintsük át azokat a jellemzőket, amelyek miatt ez a megközelítés ilyen sokáig uralkodó tudott maradni. Dárdai a későbbi elemzések során, a Népszövetségi tankönyvrevíziók kapcsán „defenzív” tankönyvkritikának nevezi pusztán csak a kifogásolt részek eltávolítását javasló vizsgálatokat (Dárdai, 2002. p28), így mi a két fogalmat egymás szinonimájaként, azonos jelentésben használjuk.

A szubtraktív tankönyvkritika a tankönyvek elemzésének egyszerű megközelítése, amely a már elkészült tankönyvből, kész szövegből indul ki és annak elsősorban tartalmi szempontú elemzését adja. A történelem mint dokumentarista narratíva, feldolgozott eseménytörténet, amely átadásának, oktatásának legfontosabb jellemzője a tartalom, a „megtörtént” események szelekciója és tálalásmódja. Ez a fajta megközelítés nem reflektív a pedagógiai módszertanra, a történelemkönyvet pusztán narratív formának tekinti, amely „előadja” egy nemzet történetét és a hozzákapcsolódó ismereteket, rossz esetben előítéletekkel, negatív attitűdökkel terhelten (a tankönyvek társadalmi szerepéről a 2. fejezetben részletesen szólnunk).

Ez a fajta megközelítés mindenképpen kevesebb kutatási előkészületet igényel, mint a későbbi korokra jellemző részletesebb (kategóriarendszer-alapú) kutatások, ami egy új, nemzetközi tudományos tevékenység beindításánál, koordinációjánál lényeges szempont. Az UNESCO korai anyagai (UNESCO, 1950) egyszerre egyetlen tantárgy elemzését javasolták megkezdeni, ezzel is támogatva a projektorientált megközelítést, amely körül-

kiszűrünk az eredeti fényből. Tipikus példái a festészet (ahol a visszavert fehér napfényből a festékréteg által elnyelt színek kivonódnak), illetve a fényképezésben használt színszűrők.

Ezzel szemben, ha különböző (általában alapszínű) fény sugarakat összekeverünk, az eredmény egy kevert színű fénynyaláb lesz, amelyben az emberi érzékelés számára az egyes komponensek nem választhatók szét. Az ilyen fajta színkeverést összeadó vagy additív színkeverésnek nevezzük. Tipikus példája a televízió és az elektronikus kijelzők nagy része.

belül hároméves ciklusokba szervezte volna egy-egy bilaterális tankönyvelemzés lefutását.

Mivel ez a kizárólag kvalitatív elemeket tartalmazó megközelítés egyszerűbb elemzési módszereket tesz lehetővé (leginkább az összehasonlíthatóság és így az érvényesség rovására), így hamarabb kézzelfogható eredményre vezet elemzések, értékelések formájában. Ezek a módszerek konkrét alapját adhatják a tankönyvelemzések utáni politikai tárgyalásoknak. Hátránya a módszernek – a tankönyvszerkesztés folyamatában lezajló vizsgálatokhoz képest –, hogy a valódi változások, a tankönyvszöveg tényleges átalakítása csak hosszabb távon történik meg, így az oktatási folyamatra csak lassabban, nehezebben fejt ki hatását.

Ugyanakkor segíti a változások elfogadtatását, hogy konkrét állításokról, jól azonosítható tartalmi elemek létéről vagy hiányáról folyik az egyeztetés, nem a tartalmi elemek indirekt társadalmi jelentéséről. Nem ideológiai vagy történelem-szakmai vitákat pártol a defenzív megközelítés, hanem egyes tartalmi elemek bemutatását (az esetek nagy részében nem is a bemutatás módját kifogásolják, hanem a tartalmi elem megemlítését hiányolják vagy tartják negatív hatásúnak).

Általánosságban jellemzi a módszert, hogy szaktudományos diskurzus mögé rejtje a politikai, társadalmi, kulturális vitákat⁴. Bár első pillantásra úgy tűnhet, ez a fajta elemzés szaktudományos alapokon nyugszik, véleményünk szerint ez nem így van: a szubtraktív elemzésben keveredik a szakmai és a politikai, kulturális háttér, az egyik szerző az egyiket, a másik csoport a másikat helyezi az elemzés központjába – egyetlen dolog állítható biztosan: nem pedagógiai, tudományos, akadémiai alapokon szerveződő kutatásokról beszélünk, hanem politikailag motivált, a pedagógia területén végrehajtott elemzésekről.

Az I. világháború végétől a II. világháború végéig

Az időszak legjellemzőbb mozgalma az a magánszemélyek és szervezetek által alapított csoport, amelyet az „Észak Egyesületei” (Foreningen Norden) néven ismerünk. Dánia, Norvégia, Svédország részvételével alakult meg 1919-ben, később csatlakozott

⁴ Ezt igazolja az is, hogy a történelem- és földrajztankönyvek elemzése, kritikája történik meg ebben az időszakban, ebből az időből nem találunk más tantárgyak tankönyveiről szóló elemzéseket.

Finnország és Izland. Valamennyi országban saját nemzeti egyesületet alapítottak, amelyek definiált céljai között szerepelt a skandináv népek közötti megértés előmozdítása (Dárdai, 2006, Pingel, 1999, p. 7).

Két célt fogalmaztak meg, amelyet minden történelemtankönyvüknek teljesítenie kellett: (1) a nemzeti történelem tárgyalásakor kapjon nagyobb hangsúlyt a szomszédos országok és népek története, (2) kerüljék a szomszédos népekre utaló sértő megállapításokat. Habár ezek meglehetősen általánosan megfogalmazott, a mindennapi tanítási, tankönyvhasználati gyakorlatról keveset mondó célok, az elmélet mögé valóban működő tevékenységet tudtak szervezni. Az egyes országok egyesületei szorosan együttműködtek egymással, és 1933-tól 1936-ig összesen 126 tankönyvet vizsgáltak felül. Gyakorlatilag a skandináv országokban használt valamennyi történelemtankönyvet felülvizsgálták. Módszereik, amelyekkel valóban hatékonyan voltak képesek a kitűzött célokat szolgálni a következők voltak:

1. „Control before publication” – a tankönyvhatóságok csak azokat a könyveket engedélyezték, amelyeket a nemzeti egyesületek előzetesen megkaptak és véleményeztek.
2. Miniszteri szintű legitimáció – egy tankönyv csak úgy válhatott az iskolákban hivatalosan használt eszközzé, ha az „Észak Egyesületei”-nek a véleménye pozitív volt.
3. „Up to date revision” – a tankönyveket folyamatosan, szabályos időközönként újra ellenőrizték.

Az „Észak Egyesületei” által végrehajtott tankönyvrevíziós munka kritikája teljes mértékben elméleti alapokon áll. Gyakorlati szempontból az előzetesen nem túl részletesen kidolgozott szempontrendszer és a meglehetősen általánosan megfogalmazott célok ellenére a gyakorlatban remekül működtek a tankönyvvizsgálatok e korai rendszerét. Észre kell azonban vennünk, hogy az itt megfogalmazott célok tisztán politikai célok voltak, legkevésbé sem tekinthetők szakmaiaknak sem pedagógiai sem didaktikai szempontból. Nyers politikai megközelítés uralta a skandináv országok tankönyvvizsgálatait, a korszakban fel sem merült az igény pedagógiai szempontok vizsgálatára. Azonban a teoretikus viták helyett a mindennapi gyakorlatra fókuszálva, az aktuális politikai célokat előtérbe helyezve, a skandináv országok két háború közötti tevékenységének sikere ala-

pozta meg a II. világháború után az UNESCO által beindított jóval szélesebb körű tankönyvgyeztető tevékenységet is.

A Népszövetség szintén erre az időszakra datálható tankönyvrevíziós munkája már sokkal kevésbé volt sikeres. A népszövetségi bizottságok és az egyes nemzeti albizottságok nem voltak képesek olyan szintű együttműködést kialakítani egymás közt, mint amilyen Észak-Európában történt. Az ő céljaik is politikaiak voltak és az együttműködést leíró dokumentumok képlékenyek, túlzottan „elasztikusak” (Dárdai, 2002.). Valójában csak azon országok között indult el párbeszéd a tankönyvrevízióról, amelyek egymás szövetségesei voltak az I. világháborúban.

Mégis van két fontos momentum, amely először ebben az időszakban, a népszövetségi tankönyvvizsgálatoknak köszönhetően kerül a figyelem középpontjába. A bizottságok sokáig a szubtraktív (defenzív) elvet követik a tankönyvrevíziós munkában. 1935-ben születik meg a *Deklaráció a történelemtanításról* című dokumentum, amely már a hagyományos előíró megközelítést alkalmazza, vagyis additív⁵ (konstruktív) elemzésre szólít fel. Előíró jelleggel definiálja az elvárásokat, melyek szerint a történelemtanításnak két fő célja:

- a népek megértését kell szolgálnia
- a tanulókat kritikus szemléletre kell nevelnie, hogy a társadalmi előítéleteket észrevegyék

Tizenöt kis és közepes állam csatlakozik az egyezményhez, de Franciaország, Nagy-Britannia és az Egyesült Államok nem, így a politikai hatása nem jelentős a II. világháború előestéjén. Annál érdekesebb pedagógiatörténeti szempontból, hogy megjelenik az additív, előíró tankönyvvizsgálat, amely előre kíván elvárásokat és követelményeket megfogalmazni, amely elvárásokat azután – politikai eszközökkel – számon is kívánja kérni az egyes nemzetektől a későbbi vizsgálatok során.

A másik fontos momentum, hogy a történelemkönyvek mellett újabb tankönyvtípusok vizsgálatára is ajánlásokat ad a Népszövetség, kísérletet tesz a vizsgálat kiterjesztésére az erkölcsi, kultúrtörténeti, állampolgári ismeretek tankönyvekre, térképekre, szöveggyűjteményekre. Gyakorlatilag a tankönyvkutatás expanziójának első lépése ez, igaz,

⁵ Lásd a korábbi lábjegyzetet.

még mindig erősen politikai indíttatású expanzió, de már kezd elszakadni a kutatás a történelem tantárgytól, mint egyetlen vizsgálandó diszciplínától.

1945-től az 1970-es évek végéig

A II. világháború után már az UNESCO első közgyűlésén szóba került a tankönyv-revizíó kérdése. A háború után még több ország képviselői gondolták úgy, hogy a tankönyveknek – és különösen a történelem és társadalomismeret könyveknek – jelentős szerepe lehet a béke megőrzésében, a biztonság megeremtésében, és a népek békés egymás mellett élésének kialakításában. Így a politikai célú és motivációjú tankönyvvizsgálatok folytatódtak tovább az UNESCO égisze alatt is. Szervezetként az UNESCO bilaterális és regionális egyeztetéseket ösztönzött, ehhez mintaegyezményt bocsátott az egyes országok rendelkezésére.

Megjegyzendő, hogy bár legtöbbször tankönyvvizsgálatról és revízióról beszélünk, az UNESCO 1946 óta együtt kezeli a tankönyvek felülvizsgálatát a taneszközök vizsgálatával (UNESCO–ISESCO, 2007, p. 28). Ugyanakkor szinte kizárólag tankönyvvizsgálatokra vonatkozó forrásokat lehet találni, amit érthetővé tesz, hogy a tankönyvek produktifikációja sokkal egyértelműbb, hiszen hivatalosan publikált szövegekről beszélhetünk, amelyek vizsgálhatók, hivatkozhatók és sokkal elterjedtebbek, mint az egyszerű taneszközök.

A szervezet korabeli tankönyvfejlesztő programjának (textbook improvement programme) alapvető céljai a következők voltak (UNESCO, 1950):

1. A tankönyvfejlesztő tevékenységek központjai a tagállamok, és a tagállamok nemzeti bizottságai legyenek.
2. Egy időben egyetlen tantárgy tankönyvrevíziós munkálatait kezdjék meg, az első javasolt tantárgy a történelem. Néhány évvel később kerül képhe a földrajz és az élő idegen nyelv és a nemzeti irodalom tantárgyak.
3. Az egyes tantárgyakat hároméves ciklusokban kezeljék.
 1. Az előkészítés az UNESCO titkárság feladata, a tagállamok támogatása a három éves ciklus terveinek elkészítésére, és a szükséges dokumentumok

biztosítása. Egy példaértékű, az UNESCO által publikált esettanulmány: Vigander, 1950.⁶

2. A tagállamok feladata a jelentés elkészítése és beküldése az UNESCO-nak, illetve az UNESCO által rendezett szemináriumokon, konferenciákon való részvétel.
3. Az eredmények nyomon követése szintén UNESCO feladatkör, a jelentés publikálását jelenti abból a célból, hogy a célország tankönyvszerzőit és kiadóit segítse a tankönyvrevízió elvégzésében.
4. Tankönyvek létrehozása csak kivételes esetekben történjen a program keretein belül.
5. Kölcsönös tankönyvelemzések és -revízió bátorítása a tagországokban, az északi államok és néhány további bilaterális revízió pozitív tapasztalatai alapján.

Az UNESCO azóta is rendszeresen szervez szakértői konferenciákat, ahol lehetőséget biztosít a szakértőknek a vélemény- és információcserére. A 2007-es konferencia háttéranyagában található összefoglalóban jól követhető az elmúlt 60 év tankönyvvizsgálatainak változása, a célok vizsgálatán keresztül mintegy tükörképet kapunk a tudomány és a társadalom fejlődéséről, a tudományos diskurzus változásáról, ahogy a kutatás alkalmazkodik a társadalmat, a tudományos közéletet foglalkoztató uralkodó irányokhoz.

Az ötvenes évek fent bemutatott céljaihoz képest a hetvenes évek közepére jelentősen megváltozik a tankönyvkutatásokról való gondolkodás, az új tanulásméletek és megközelítések fényében a célok is modernebbé, egyben általánosabbakká válnak: a tankönyveknek „pontos, kiegyensúlyozott, naprakész, előítélet-mentes” szövegeknek kell lenniük és ezáltal „az emberek közötti kölcsönös tudást és megértést kell szolgálniuk” (UNESCO–ISESCO, 2007. p. 29)

A XXI. század elején, 2006-ban megfogalmazott célokban pedig már az is jól látszik, ahogy a kulturális identitásra való reflexió megjelenik a célokban, mint az új évezred politikai, társadalmi elvárásainak való megfelelés egyik legfontosabb összetevője. Az UNESCO 2006-os, *Guidelines on Intercultural Education* című kiadványában lefektetett

⁶ Haakon Vigander később is jelentős szereplője maradt a tankönyvvizsgálatoknak, „egy generáción át” volt vezéralakja a kutatásoknak (Johnsen, 2001, ch. 3). 1967-ben, az Otto Schüddekopf-fal közösen szerkesztett *History Teaching and History Textbook Revision* című kötetükben írta meg összefoglaló gondolatait az északi államok tankönyvrevíziós törekvéseiről (Vigander, 1967).

első elvre⁷ hivatkozik a korábban említett 2007-es tankönyvelméleti tanulmány is, mutatva, ahogy az UNESCO általános elvei szinte azonnal megjelennek a szervezet által szponzorált más tevékenységekben is.

Ugyanebben a szövegben emeli ki a szerző hogy a kontaktoktatás formáin túl mennyire jelentős tanulószervező szerepe van a tananyaghordozó médianak a tanulás új megközelítésében, a konstruktivista szemlélet gyakorlati megvalósításában (UNESCO–ISESCO, 2007. p32). Jól azonosítható, ahogy a konstruktivista megközelítés megjelenik az UNESCO tankönyv és taneszkövizsgáló programjaiban.

A mai célok gyakorlatorientáltabbak, nem pusztán tankönyvekre, hanem a tananyagokra és a tanítás folyamatára is vonatkoznak, már nem a vizsgálatok módszereire koncentrálnak, hanem sokkal inkább előíró módon definiálják a tananyagok jellemzőit (UNESCO, 2006., p33):

1. változatos ismeretrendszerekre és a tanulói tapasztalatokra épüljenek
2. beépítve történelmüket, előzetes ismereteiket, technológiájukat, értékrendjüket és más társadalmi, gazdasági és kulturális területeket
3. vezessék el a tanulókat saját kulturális hagyományaik értékeléséhez és megértéséhez

Úgy véljük, a tankönyvkutatás – a megbékélést, az együttélést szolgáló „politikai tankönyvkutatás” – egyik elsődleges feladata a társadalmi elvárások követése, és ezek közvetítése, beemelése a tudományos kutatásba. Ebből a megközelítésből a fent említett célok teljes mértékben relevánsak és tiszteletre méltóak, ugyanakkor tudományos szempontból már nem feltétlenül azok: az UNESCO politikai szervezet, amely politikai célokért küzd, nem kizárólag politikai eszközökkel. A tankönyvkutatás ilyen jellegű politikai, társadalmi motivációja végigkíséri teljes történetét, ugyanakkor a tankönyvek, tananyagok egyetlen rétegét képezi csak le, éppen ezért céljaiban bármily nemes is, és bármennyire jeles képviselői is vannak az ez irányú tankönyvvizsgálatoknak – az általunk is bőségesen hivatkozott, és a kutatásunknak is módszertani alapot adó Pingel, Mikk mindketten résztvevői voltak a 2007-es konferenciának – tudományos, pedagógiai, nevelési szempontból csak korlátozottan értékelhető. Az UNESCO tevékenysége elsősorban történeti

⁷ „Az interkulturális oktatás tiszteletben tartja a tanuló kulturális identitását úgy, hogy kulturálisan is megfelelő és felelősségteljes minőségi oktatást nyújt mindenki számára.” (UNESCO, 2006., p. 32).

szempontból kiemelkedő, mint a tankönyvkutatás-módszertan kialakulásának egyik korai, és nagyon fontos fázisa.

1949-ben születik meg – szintén az UNESCO bábáskodása mellett – a *model plan*, az a dokumentum, amely már részletesen kidolgozza és leírja a tankönyvelemzés általános eljárását, az alapelveket és az értékelési kritériumokat (UNESCO, 1949). A *model plan* átfogó munka, amelynek gondolatai a mai napig érvényesek, használhatóak. A korábban említett felosztás szerint (lásd 1. ábra) a tankönyvkutatás dimenziói közül a *model plan* leginkább politikumként illetve produktumként, terméként határozza meg a tankönyvet, de elsőként a tankönyvre reflektáló szövegek közül megjelennek benne a nevelési szempontok is:

„Az alapelvek tudatos értékközvetítésre szólítottak fel. A szabadság, a méltóság, az egyenlőség, a testvériség értékeit nevezi meg a dokumentum összefoglalóban »a világra való nyitottságnak« (World-mindedness).” (Dárdai 2002, p. 32).

Annyival egészíteném ki, illetve kritizálnám Dárdai szövegét, hogy a „world-mindedness” fogalom sokkal inkább világgal törődő, a világ dolgaival tisztában lévő embert írja le, a világra nyitott személyiség helyett. Ez a fordítási pontosítás nem mellékes számomra, mert a dokumentum az ilyen személyiségű ember kialakítását tekinti a társadalomtudományok oktatási céljának, és ezzel gyakorlatilag magát a nevelési célt fogalmazza meg. A „world-mindedness”-re nevelés egy előíró módon megfogalmazott komplex nevelési cél az UNESCO dokumentumban, és történeti szempontból ez az első olyan, a tankönyvkutatásra mint tudományos kutatási tevékenységre reflektív szöveg, ahol a nevelési szempontok fontossága explicit módon, hangsúlyozottan megjelenik.

A *model plan* valamint az UNESCO szemináriumok és szövegek nagy hatással voltak az elkövetkező időszak tanterv- és tankönyvkészítőire. 1953-tól az európai és az észak-amerikai kontinensen túl, Ázsia országai felé is kiterjesztették a tevékenységüket. Megjelent a keleti kontextus a tankönyvkutatásokban is, kiemelten kezelték a két régió közötti kapcsolatok, kulturális és történelmi hatások kiemelését és méltatását. Az egyre bővülő vizsgálatok eredményeképpen napjainkban az afrikai és arab országok tankönyvei jelentik az UNESCO ajánlások és kutatások egyik legfontosabb célterületét. A 2007-es konferencia egyik legfontosabb célja az arab-európai együttműködés kialakítása, elmélyítése volt (UNESCO, 2007, p. 14). A *model plan* utáni tankönyvek mind tartalmukban, mind didaktikai megoldásukban különböztek a korábbi tankönyvektől.

A tankönyvkutatás – vagy inkább a tankönyvrevízió, tankönyvvizsgálat – körülbelül 1970-ig a fentebb kifejtett motivációk alapján, politikai célok érdekében zajlott. Mégis egy érdekes kettősség jellemzi ezt az időszakot a nevelési kérdések vizsgálatát illetően: ezen időszak tankönyvvizsgálatai szinte kizárólag politikai indíttatásúak voltak – a békére, a békés együttélésre helyezték a hangsúlyt – sem didaktikai, sem nevelési szempontok nem merültek fel mint elsődleges vizsgálati célok: a kutatások koncepciója nem pedagógiai volt. Ugyanakkor direkt nevelési szempontok irányították a tankönyvrevízióval foglalkozó kutatók, politikusok gondolkodását, amikor a tanulók személyiségfejlődését, társadalmi érettségüket, a szomszédos népekkel kapcsolatos etikai elveiket kívánták formálni, alakítani egy politikai, társadalmi cél érdekében. Egyrészt a tudatos pedagógiai vizsgálat nem jelenik meg a kutatások rendszerében, másrészt a politikai szempontú elemzés a tanulók erkölcsi, etikai nézetrendszerét kívánja megváltoztatni, vagyis direkt nevelési célokat szolgál.

Az 1980-as évek elejétől a napjainkig

A II. világháború után Németországban a tankönyvrevízióra való igény erőteljesebben jelentkezett, mint más európai országokban. 1951-ben hozták létre a *Tankönyvjavítás Nemzetközi Intézetét* (Internationales Institut für Schulbuchverbesserung), amelyet 1975-ben neveztek át *Georg Eckert Intézetre* (Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung). Az intézet 1965 óta az Európa Tanács, 1988 óta pedig az UNESCO társintézményeként mind az európai, mind a világ más országainak tankönyvvizsgálataiban részt vesz. Az intézet napjaink egyik legjelentősebb tankönyvkutatással foglalkozó kutatóközpontja.

Valójában a hetvenes években már nem az UNESCO a tankönyvvizsgálatok legfőbb szereplője, a megváltozott érában *Karl-Ernst Jeismann*, a Georg Eckert Intézet akkori igazgatója írta meg azt az értékelő és jövőbe mutató szöveget (Jeismann, 1979), amely egyrészt klasszikusnak nevezi az addigi időszakot, másrészt leírja a tankönyv- és taneszközkutatás új, várható irányait. A klasszikus korszak jellemzői, hogy nemzetállami keretek között zajlott, nemzeti referenciákkal működött, és átítatta a világ jobbításába vetett hit, más szóval a tankönyvek nevelő hatásának hite. Jeismann szerint a paradigma-váltás okai a következők:

1. A tankönyv elveszítette kizárólagosságát. A megjelenő nyomtatott és elektronikus taneszközök mellett csupán egyetlen taneszköz lett a sok közül, és ennek a hatása még akkor is jelentős, ha – Jeismann-nal együtt – a tankönyvet tekintjük a legfontosabb taneszköznek. A tankönyvrevíziónak így taneszközrevízióvá kell válnia.
2. A hagyományos tananyagorientáltság helyébe a tanulásorientált oktatás lépett. A pedagógia fejlődése során – jelentős, részben a század eleji reformtörekvéseknek köszönhetően – a hagyományos oktatásorientált megközelítésről egyre inkább áthelyeződött a hangsúly a tanulás és a tanítás egyetlen, egységes, sokösszetevős folyamatként való kezelésére: a tanulási-tanítási folyamat vizsgálatára. Ez a változás tovább relativizálja a tankönyv szerepét, hiszen az információ átadásáról az információ átadásának módjaira került a hangsúly.

„Jeismann megfogalmazása szerint már nem elegendő csupán a tananyag szövegére koncentrálni, a tanítás didaktikai összkoncepcióját mindenképpen figyelembe kell venni, a vizsgálódásba a különféle – a tankönyvek koncepcióját befolyásoló didaktikai pozíciókat is be kell vonni.” (Dárdai, 2002, p. 39).

Először jelenik meg a pedagógiai, didaktikai szemlélet a tankönyvkutatások irodalmában. Már korábban is láttunk példát a nevelési szempontok hangsúlyozására, de pusztán politikai indíttatásból. Jeismann fogalmazza meg először, hogy a tankönyvvizsgálatoknak is pedagógiai alapon kell állniuk, ez az a pillanat, amikor a pedagógiai, szakmai megközelítés teret nyer a tankönyvvizsgálatokban Európában.

3. Az előző két tényező hatását vizsgálva Jeismann arra a következtetésre jut, hogy a defenzív, szubtraktív tankönyvvizsgálatok időszakának vége, új tevékenység fogja meghatározni a jövő tankönyvvizsgálatait: a pedagógiai alapú tankönyvkutatás.

Az 1970-es évek végére kialakultak és stabilizálódtak a tankönyvkutatás szakmai és etikai alapelvei, felértékelődött a szaktudományok szerepe a tankönyvkutatásban. Tudatos társadalomtudományi munka kezdődött a szaktudományok bevonásával, más kutatásokra hivatkozással, a tankönyvi tartalmak didaktikai elemzésével. A hidegháborús feszültség enyhülésével a vizsgálatok politikai motivációja jórészt eltűnt, és pedagógiai,

valamint szaktudományos érdeklődés került a helyére. Ez a szakmai háttér és a pedagógia, valamint a társadalomtudományok tudományos módszereinek tudatos alkalmazása tette lehetővé a tankönyvvizsgálat számára, hogy valódi tudományággá váljék.

A tankönyvkutatás mint tudományos diszciplína nem öreg tudományág. Habár önálló tudományként a pedagógiát sem tekintjük „öreg” tudománynak, a kísérleti pedagógia még annál is fiatalabb, ennek ellenére úgy gondoljuk, sok szempontból meglepő, hogy a tudomány egyes részterületeinek feldolgozása közben, alapvetően későn kerül sor a tankönyvek vizsgálatára vonatkozó tudományos és pedagógiai kutatások módszertanának kialakítására. Már a hetvenes évek végén, a nyolcvanas évek elején megkezdődik egy olyan rendszeralkotó tevékenység, amelynek eredményeképpen elvárhatnánk, hogy a tankönyv és taneszközkutatások rendszeres módszertana kidolgozásra kerüljön.

Az új koncepció képviselői négy alapelvben fogalmazták meg a tankönyvelméleti kutatómunka lényegét (Dárdai, 2002, p. 40):

1. A tudományosság elve
2. Gyakorlatorientáltság
3. Interdiszciplináris kompetencia
4. Metodológiai kompetencia

A tudományosság elve (1) jelenti a szaktudományi, a tantárgytudományi megközelítést, a *gyakorlatorientáltság* (2) az iskolai, oktatási folyamatba ágyazottságot, az *interdiszciplináris kompetencia* (3) jelzi a szaktudomány mellett a pedagógiai, didaktikai és nevelési kompetenciát, a *metodológiai kompetencia* (4) pedig a vizsgálatokhoz kapcsolódó társadalomtudományi kutatómódszertani háttér szükségességét mutatja. A metodológiai kompetencia is a tudományosság elvére és a gyakorlatorientáltságra épít, amelyben a hagyományos, deskriptív, szaktudományi vizsgálati módszerek mellett a modern kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzés módszereit felhasználandónak tartja a tankönyvvizsgálatokban.

Nemzetközi kitekintés

A szocialista blokk szovjetközpontú tankönyvkutatásaiból nőtt ki az észtországi, tartui egyetemen egy kutató csoport Jaan Mikk vezetésével, kutatási területük pedagógiai szövegek nyelvi elemzése volt, és megállapításait a pedagógiai gyakorlatban empiri-

kusan is ellenőrizték. A tankönyvvizsgálatok egyik alapvető problémájára hívják fel ezzel a figyelmet, a rendkívül drága és erőforrásigényes bevélszvizsgálatokra. A megbízható bevélszvizsgálatok esetében évekre, és nagy mennyiségű vizsgálati anyagra van szükség a megfelelő megbízhatóság eléréséhez. A didaktikai vagy tartalmi szempontú bevélszvizsgálatok is komplex kutatást igényelnek, de időben nem feltétlenül elhúzódóak, legalábbis lehetséges a racionális kompromisszum a vizsgálatok hossza, költségigénye és az eredmények pontossága között. Az egyes tankönyvek használata azonos körülmények között, a lehető legkevesebb függő változóval lehetővé teszi egy-egy tananyagrészt, vagy éves kifizetés tankönyv tartalmi és módszertani vizsgálatát bizonyos kompromisszumok elfogadásával. A tipikus pedagógiai vizsgálat, amikor ugyanaz a tanár a tanulók normalizált csoportjának két különböző tankönyvet használva oktatja ugyanazt a tananyagot, és a tanítási szakasz elején és végén írt tudásfelmérő dolgozatok eredményéből következtetünk a tankönyv minőségére.

Az 1980-as évek második felében jelennek meg a tankönyvértékelő szempontrendszereket leegyszerűsített módon képviselő „checklist”-ek. Leginkább német nyelvterületre jellemző, az egyik leggyakrabban idézett lista Martin Rauch és Lothar Tomaschewski nevéhez fűződik (Rauch–Tomaschewski, 1986). A szigorúan a gyakorlati szakemberek számára kialakított listák hosszú kérdéssorokat tartalmaznak, amelyekre adott válaszok alapján megítélhető egy-egy tankönyv didaktikai megalapozottsága. „A tankönyvek szaktudományos és didaktikai minőségére, ideológiai elemekre és értéktételekre, valamint a külső és belső megformálásra, a »design«-ra kérdeztek rá” írja Dárdai (Dárdai, 2002, p. 43). Mivel a kérdéssorok kiértékeléséhez, komplex vizsgálatához nem használtak tudományos módszereket, ezek a listák inkább a tankönyvengedélyező hatóságok számára voltak hasznosak, mint a tankönyvelemzésnek. További előnyük, hogy teljes képet kívánnak rajzolni egy-egy tankönyvről, nem csupán néhány kiválasztott szempont alapján elemzik a taneszközöket. Magyarországon dr. Havas Péter és Karlovitz János nevéhez fűződik egy ilyen lista összeállítása, amelynek elkészült kérdéssorát dr. Havas Péter publikálta *A tankönyvek értékeléséről* című cikkében (Havas, 1993., p. 151).

A fent említetteken kívül még néhány helyen folyik egyetemi, tudományos szintű tankönyvkutatás a világon: Richard Bamberger 1995-os összefoglalója szerint (Bamberger, 1995) az USA-ban nem beszélhetünk szisztematikus és koordinált tankönyvkutatásról, leginkább a tanárok számára segítséget adó kutatóintézetek a jellemzők, amelyek a tankönyvek iskolai használhatóságát értékelik. Az 1999-ben elhunyt Jeanne

Chall nevéhez fűződnek a Harvard Egyetemen végzett, elsősorban olvasástanulás és szövegértés témakörében végzett több évtizedes tankönyvkutatások. Németországban a GEI mellett a Duisburgi Egyetemen foglalkoztak szisztematikus tankönyvkutatásokkal. Napjaink UNESCO dokumentumaiból jól látszik, hogy a hagyományos, politikaorientált tankönyvkutatás tematikája az utóbbi évtizedben az afrikai és a fejlődő országok felé fordult (UNESCO, 2007), ebben a szegmensben támogatja az UNESCO a legtöbb kutatást.

Összefoglalás

Dárdai összefoglalásként két gondolatot fogalmaz meg a nemzetközi tankönyvkutatás jövőjével kapcsolatban (Dárdai, 2002, p. 44).

Úgy véli, hogy míg a történeti tankönyvkutatások a tankönyv-kommunikátor viszonylatban mozogtak, nem volt fontos a tankönyv-befogadó viszony vizsgálata. Nem számít arra, hogy a hagyományos tankönyvvizsgálatok csökkenni fognak, de mindenképpen azt tartaná kívánatosnak, ha a kizárólag szaktudományi megközelítést egyéb tudományterületek igényei és módszerei egészítenék ki. Hozzátehetnének ehhez a gondolatához, hogy a pedagógiai kutatás részévé kell válnia a recepcióesztétikai és a gadameri hermeneutikai gondolkodás által megfogalmazott megközelítéseknek, amennyiben valóban azzal az elvárással fordulunk a tankönyv- és tananyagvizsgálatok felé, hogy a vizsgálat tárgya a tankönyv-befogadó viszony irányába mozduljon el.

Másodsorban a jövő tankönyvkutatása nem irányulhat kizárólag a nemzeti sajátosságok, sztereotípiák, előítéletek vizsgálatára; mai, globalizálódó világunkban mindenféleképpen intra- és interkulturális alapokra kell helyeznünk a tankönyvkutatásokat. A preferált témáknak – a nemzeti szempontok helyett – világ vallásainak, kulturális különbségének, multikulturalitásnak a jegyében kell születniük.

Egy harmadik szemponttal egészítenék ki Dárdai megközelítését. Úgy véljük, a jövő tankönyv és taneszközkutatásában mindenféleképpen meg kell jelennie a pedagógia neveléstudományi szemléletrendszerének is. A hagyományos tankönyvvizsgálatok kizárólag a tankönyvek tartalmi elemzése alapján következtettek arra, hogy a szöveg milyen hatással van a tanulóra. Az új módszertannak – a társtudományok segítségével – képesnek kell lennie arra, hogy kvalitatív és kvantitatív módszerekkel megállapításokat tegyen

a tankönyvek, tananyagok felépítése, metodológiája, technikái, didaktikai eszközrendszerre alapján arra, hogy azok milyen hatással vannak a tanulóra nevelési szempontból. Mivel ennek a folyamatnak tevételes részese a tanuló akkor is, ha tanár nem vesz részt az tanulási folyamat ezen részében, mindenképpen engednünk kell elmozdulni a pedagógiai gondolkodást a hermeneutikai, recepcióesztétikai, filozófiai irányba, amelyek egyértelműen az esztétikai mű lényegéhez tartozónak tekintik a befogadás folyamatát. Úgy véljük, – és nem csupán a tanár nélküli oktatási szituációban – a tanuló és a tanulási folyamat lényegi eleme a tananyagoknak, nélküle nem létezhetnének az otthoni vagy egyéni tanulásra szánt anyagok. A pedagógia pontosan fogalmaz, amikor a hagyományos oktatási berendezkedést a tanulási–tanítási folyamat fogalmával váltja fel, de ez a paradigmaváltás még nem történt meg azokra a taneszközökre vonatkozóan, amelyek használatkor a tanár nincs, vagy nem feltétlenül van jelen: különös tekintettel a tankönyvekre és a multimédiás tananyagokra.

A magyarországi kutatások

A második világháború után a tankönyves irodalomra is rányomja bélyegét a diktatúra és a meglehetősen korlátozott politikai megközelítés. A nyolcvanas évek közepéig gyakorlatilag kizárólag a szocialista országok tankönyvkutatásának, kutatói koncepcióinak és tudományos eredményeinek a bemutatására törekszik a magyar tankönyves irodalom. A politikai éra jelentősen rányomja bélyegét a tankönyvelemzések területére és ez nem is csoda, hiszen ideológiailag igen kényes téma a történelemkönyvek elemzése, értelmezése. Minden erőteljesen szabályozó politikai rendszer, így a diktatúrák, előszere-ttel kezdik az oktatás reformját a tartalmi oldalon, hiszen ez a legkönnyebben ellenőrizhető, és a hozzá nem értő számára a legkritikusabbnak és legnagyobb hatásúnak gondolt terület. Karlovitz így ír erről:

„A szovjet szerzők előszeretettel foglalkoztak a tankönyvkészítés problémáival: a tankönyvi szerkezet, felépítés elemzésén túl a tankönyvi tananyag-kiválasztás elvi és gyakorlati kérdéseivel, a volt szocialista tábor kiadói közös konferenciáinak témáját és hangvételét ők határozták meg (olykor nagyon is erőszakos módon).” (Karlovitz, 2001. p. 25)

Korábbi dolgozatunkban bemutattuk (Boráros, 1998.), hogy a háború utáni Magyarországon az egymás után következő oktatási törvények – és a kapcsolódó jogi szabályozás – hogyan hatott a tantervi szabályozásra, úgy véljük, hasonló következtetéseket vonhatunk le a tankönyvi és tankönyvek vizsgálatára vonatkozóan is. Mivel az 1953-as oktatási törvény rendkívül rövid és tömör, az oktatáspolitikai szabályozandó területei közül csak rendkívül keveset fed le, a kimaradó területek pedig minisztériumi és rendeleti szabályozás alá kerültek. Mivel az iskolai tartalmak ezáltal nem törvényi szintű szabályozás alá estek, jogilag lényegesen egyszerűbb volt a módosításuk, közvetlen irányításuk.

Mivel a tankönyvek is az oktatás tartalmi kontrollja alá esnek – amely kontroll meglehetősen erős volt a szocialista Magyarországon –, a tartalmi elemzések is hasonló módon ideológiák erősen kontrolláltak voltak. Ebben az időszakban nemcsak a tankönyvek, hanem az iskolákban használt valamennyi tanári segédeszköz is engedélyköteles volt⁸, így ebben az értelemben, érthető módon, a nyugat-európai elemzések és módszereik, ha nem is teljesen kizáródnak, csupán erőteljes szűrőkön keresztül, részlegesen szivárognak be a magyar nyelven megjelent munkákba. A Magyarországon megjelent szövegek feldolgozása jól mutatja azt, hogy valójában a szocialista tábor szövegeinek újrafeldolgozása történik meg ebben az időben (Karlovit, 2001 pp. 24–26). Magának a jelenségnek a történeti hátterét ebben a munkában nem célunk elemezni, de mindenképpen érdemesnek tartjuk megemlíteni Haraszti Miklós művészek és esszéisták öncenzúráját részletesen leíró és elemző munkáját, amely kitűnően mutat rá, hogy az állami szervek erőteljes szabályozási apparátus nélkül is képesek voltak fenntartani a puha diktatúra ideológiai cenzúráját (Haraszti, 1991). Dárdai elemzésében a nyolcvanas évek közepére teszi azt a momentumot, amiktől a nemzetközi kutatások hatása erőteljesen érzékelhetővé válik a magyar tankönyvkutatásban.

A Magyarországon megjelent bibliográfiák

Magyarországon három bibliográfiai összeállítás készült a tankönyvekkel kapcsolatban megjelent szövegekről, mindhárom a XX. század második felében. Kettőt közülük

⁸ Az iskolák csak oktatási miniszteri engedéllyel rendelkező taneszközöket szerezhettek be, és az iskolában készült segédletek tanórai használatához is igazgatói engedélyre volt szükség (2/1977. OM. számú rendelet 2.§ és 8.§).

Szokolszky Ágnes jegyezte, az első 1968-tól 1978-ig megjelent szövegeket tartalmaz (megjelent Karlovitz, 1980), a második 1978 és 1984 közöttiek (megjelent Karlovitz, 1986). A harmadik összeállítás Csík Tibor és Varga Katalin nevéhez fűződik, az 1989-től 1999-ig tartó időszakot dolgozza fel az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum katalógusai alapján, csupán kéziratos formáról tudunk, nem jelent meg hivatalos kiadványban, de az OPKM-ben szabadpolcon hozzáférhető (Csík–Varga, 2000).

Valamennyi bibliográfiában egyaránt szerepelnek tankönyvekről szóló cikkek, értékelések, kritikák, valamint a tankönyvkutatásról szóló szövegek, mint a bibliográfiák tárgyának egy részhalma. Mindegyik bibliográfiára jellemző, hogy egyszerre tartalmazza az akadémiai kutatás szövegeit és az egyes tankönyvekről szóló rövid pamfleteket, interjúkat is. Jól láthatóan ezek a rövid, nem tudományos jellegű, kritikai cikkek vannak erős túlsúlyban, ami által jól mutatják a magyarországi helyzetet: folyamatos diskurzus folyik a tankönyvekről, valamennyi résztvevő fél által elismert módon fontosként kezelve a területet, de meglepően kevés tudományos igényű szöveg jelenik meg a témában. Irodalomkutatásunk során meglepve tapasztaltuk ezt az aránytalanságot a szövegek metodológiáját illetően, míg eredeti hipotézisünk a tankönyvkutatást egy módszertanilag jól alátámasztott, élő, „őreg” tudományterületnek feltételezte a pedagógián belül – szemben a multimédia taneszközök elemzésének gyakorta ad hoc jellegével – azt láttuk, hogy a témában született szövegek jelentős része nem a tudományos kutatás igényével született, hanem sokkal inkább az azonnali gyakorlati hasznosság szempontját tartva szem előtt. A dolgozatban megkíséreljük a magyar nyelven megjelent tudományos munkákat összefoglalni és röviden elemezni abból a szempontból, hogy hogyan viszonyulnak a tankönyvekben megjelenő nevelési kérdésekhez.

Meg kell említenünk, a Csík–Varga bibliográfia előnye, hogy tematikus válogatásban tartalmazza a tankönyvekkel kapcsolatos szakirodalom tételeit, a *Tankönyvírás, tankönyvelmélet* fejezet csupán 17 tételt tartalmaz, amelyeknek a fele foglalkozik explicit módon valóban elméleti kérdésekkel (Dárdai, 2002, p. 45). Áttekintve a kérdéskör nemzetközi irodalmát is, mindenképpen úgy véljük, hogy ennek a bibliográfiai munkának folytatódnia kell a jelenlegi dekádban is, stabil alapot adva további évek témával kapcsolatos kutatásainak.

A Magyarországon megjelent tanulmánykötetek

Dárdai 1960-tól tekinti létezőnek a magyar tankönyvkutatást, az első Magyarországon megjelent tankönyvelméleti tanulmánykötet 1967-ben látott napvilágot *Illés Lajosné* szerkesztésében, *Korszerű tankönyv* címmel. Ez a munka leginkább szocialista szerzőkre és a szocialista országokban folyó tankönyvkutatásra koncentrál. 1976-ban jelent meg a második összefoglaló jellegű tanulmányválogatás, *A korszerű tankönyv modellje*, szintén *Illés Lajosné* szerkesztette. Jellegét tekintve az első kötet hagyományát folytatja, gyakorlatilag kizárólag a szocialista országok szerzőinek a szövegeiből válogat. 1986-ban jelenik meg az első olyan szakmailag és tartalmilag is széles kitekintést mutató kötet, amely igyekszik teljes, de legalábbis széles – lehetőség szerint nemzetközi – képet mutatni a tankönyvkutatásról mint tudományról, szerkesztője *Karlovitz János*, címe: *Tankönyvelméleti tanulmányok* (Karlovitz, 1986). A kötetet az 1987 és 1990 között működő – több intézmény munkáját összefogó – Tankönyvelméleti Kutató és Pedagógiai Szerkesztőségi Csoport tagjai készítették (Karlovitz, 2001, p. 33, bár Karlovitz közlése alapján a csoport 1987-ben alakult, a kötet 1986-os évszámmal jelent meg). A tagok fordításait, tanulmányait tartalmazza, és bár eredetileg egy hosszabb sorozat induló kötetének tervezték, végül nem jelent meg több elméleti témájú, összefoglaló, általános igényű tankönyves munka a rendszerváltásig.

Általánosságban elmondhatjuk Karlovitz válogatásáról, hogy korában frissnek számít és átfogóan tárgyalja a témát. Tanulmányai érdekes kérdéseket járnak körül, a szerkesztő által jegyzett bevezetője remek összefoglalása az akkori helyzetnek, és két, azóta rendkívül sokat hivatkozott cikk is belekerült, amely határozottan túlmutat a tankönyvkutatás aktuális állapotán.

Karlovitz a bevezető tanulmányában felvetett általános kérdéseire önmaga kínál választ a tanulmány második felében részletesen leírt átfogó kutatási programjával, ahol a tankönyvek teljes életciklusát felölelő, követő vizsgálat tervét vázolja fel. A program gyakorlatorientált, hangsúlyosak benne a bevételek vizsgálata és a tankönyvek használati kérdései (a folyamatszabályozás), valamint az összehasonlító dokumentumelemzések. Az összehasonlítás problémaköre azért fontos, mert bár máig a dokumentumelemzéseket tekintjük a tankönyvelemzés egyik legfontosabb formájának, az összehasonlíthatóság nem elsőrendű szempont a ma elfogadott módszertani szövegekben sem. A tankönyvek

tartalmi megközelítésén túl témánk szempontjából kiemelten fontos, hogy Karlovitz leírásában utal a tankönyvekben rejlő nevelő hatásra:

„A jó tankönyv szakmailag megbízható, tudományos igényű, követi a szaktudomány fejlődését, szilárd világnézetű – egyszersmind nevelő hatású –, didaktikailag jól feldolgozott (rendszerezett, fokozatos, munkáltató, az ismeretek alkalmazását segítő), logikus, nyelviileg szabatos, világos, érthető, színes és érdekes, a gyerekek életkori és pszichés sajátosságait figyelembe vevő, kivételében igényes, tartós stb.” (Karlovitz, 1986, p. 7)

A szöveggörnyezetből látszik, hogy az aktuálisan politikailag támogatott, világnézeti nevelésre gondol, de dolgozatunkban nem feladatunk megítélni a nevelési célok ideológiai, vagy erkölcsi helyességét, történetileg pedig fontos, hogy az általunk vizsgált szempont határozottan megjelenik egy összefoglaló tanulmányban. Az ideológiai kritikán túl sokkal problémásabbnak látjuk, hogy a gondolat továbbvitele hiányzik, a nevelési kérdések vizsgálata egyáltalán nem szerepel a kutatási programjában, így semmilyen gyakorlati módszert nem kínál a további elemzéséhez.

Témánk szempontjából ez a „szerkesztői” attitűd jelenti – nem csupán a bevezető tanulmány, de – a kötet kritikáját is: a Karlovitz által összeválogatott tanulmányok tankönyvelméleti kiindulópontból próbálnak tankönyvelemzési módszereket adni, de elsődleges érdeklődési körük a tankönyvek készítése, létrehozása; ezáltal a tankönyv mint produktum jellegét hangsúlyozza elsősorban, az általunk preferált pedagógikum helyett. Mindenképpen ki kell emelnünk és értékelnünk kell azonban azt a megközelítést, amely miatt ez a kötet máig egyedülálló: alapvetően gyakorlatorientált módon közelít a tárgyhöz, elszakad a pusztán elméleti megközelítéstől. A tanulmányokban nagy hangsúlyt kapnak a bevéásvizsgálatok és pedagógiai kísérletek, a hagyományos statikus szövegvizsgálatok helyett. Kiemeli a „tankönyvpropaganda” szerepét, ami a kilencvenes évek után kiteljesedő tankönyvpiac időszakában válik majd különösen fontossá.

Karlovitz könyvében jelent meg L. Dala Mária sokat idézett szövege, amelyben határozott kritikával illeti a tankönyvkutatások rendszertelenségét, az összefoglaló, rendszerszemléletű megközelítés hiányát:

„Már több, mint egy évtizede sokat [...] olvashatunk arról, hogy hiányzik az érdemleges tankönyvkritika, tankönyvbírálat, tankönyvelemzés, tankönyvmetodi-

ka, tankönyv-pedagógia; tankönyvkutatás, tankönyvelmélet, sőt, hiányolják a tankönyvtörténetet, a nemzetközi összehasonlító tankönyvvizsgálatot is.

Mindehhez sietve hozzátesszük: a magunk részéről (...) leginkább a tankönyvek hatásvizsgálatát hiányoljuk, melyben a fent áttekintett megközelítési módok összegeződését és elhatárolási lehetőségeit is megközelíthetőnek érezzük.” (L. Dala, 1986, p. 20)

Máshol a magyar tankönyvvizsgálatokra, tankönyvelméleti munkákra vonatkozóan azt a sejtését említi, hogy

„Az e témakörbe vágó írások összegyűjtése (...) pontosan mutatja: a szakajtóból cikkgyűjtemény már előállítható – a cikkgyűjteményből tankönyvelmélet még nem.” (L. Dala, 1986. p. 21)

L. Dala Mária tudományos szemmel nézve pamfletet ír, kevés hivatkozással, inkább elfogadandó állításokkal (valamelyest hasonlóan Roland Barthes stílusához, állításaik tudományos módszerekkel nem feltétlenül igazoltak), reflektálva a kor népszerű diskurzusára, a tankönyvvitára. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy helyesen látja a tankönyvkutatás problémáit, mutatja ezt egyrészt a gondolatot hivatkozó írások magas száma (Dárdai 2002, Lappints, 1986, p. 90, Karlovitz 2001), másrészt, hogy véleménye tökéletesen összecseng Peter Weinbrenner – évekkel később, 1995-ben publikált – véleményével, aki bár a problémát strukturáltabban fogalmazza meg, hasonló következtetésekre jut: a tankönyvvizsgálatok esetén létezik egyrészt *teoretikus deficit*, mivel nincs általánosan elfogadott, összefoglaló tankönyvelmélet, másrészt szembe kell néznünk egyfajta *empirikus deficit*t is, mivel nem ismerjük még pontosan a tankönyvek tanulási–tanítási folyamatban betöltött pontos szerepét, vagyis nem tudjuk pontosan, hogyan használják a tanárok az iskolai tankönyveket az oktatási folyamatban (Weinbrenner, 1995).

Dárdai megerősíti a fenti vélekedéseket 2002-ben, amikor azt állítja:

„Magyarországon – a rendszerváltozást követő megváltozott oktatáspolitikai helyzetben – a nemzetközi tankönyvkutatás összefoglalója még nem készült el. Ugyanígy hiányoznak azok a tankönyvelemzések is, amelyek tudományos alapon és módszerekkel folytatják le a tankönyvek többszempontú elemzését.” (Dárdai, 2002, p. 15)

A tanulmánykötet másik nagy hatású szövege Lappints Árpád munkája, *A tankönyv struktúrájának szerepe a tanulás irányításában*, (Lappints, 1986) aki egy rendkívül részletes, elméleti és módszertani bevezető után hét gimnáziumi biológiatankönyvet vizsgál az általa kidolgozott mérési módszer segítségével (módszere hasonló a mai kategóriarendszerek kialakításához). A tankönyveket didaktikai, pedagógiai és nem tartalmi szempontból vizsgálja a tanulás irányításában betöltött szerepük alapján, ezzel túlmutat kora általános megközelítésén. Kutatásmódszertani szempontból is rendkívül fontos munka, mert részletesen kidolgozza az elemzés módszerét, majd következetesen alkalmazza azt, ezáltal végigkövethető a tankönyvvizsgálat valamennyi eleme.

Lappints Nagy Sándor gondolatait véve alapul, a tankönyv és az oktatás szoros kapcsolatából vezeti le a tankönyv fő funkcióit (szemben az éppen aktuális, főiskolákon oktatott megközelítéssel (Lappints, 1986, p. 96 és p. 98)):

1. nevelési funkció
2. információs (ismeretközvetítő) funkció
3. irányító funkció

Ezzel nem csupán a módszeres tankönyvvizsgálat első képviselője Magyarországon (Dárdai, 1996), hanem elsőként emeli ki a nevelési megközelítést a tankönyvekről szóló szövegekben. Lappints szerint a nevelési funkció a tankönyv azon sajátosságából következik, hogy a tananyag kiválasztásával, felépítésével, struktúrájával a tanuló személyiségére hat.

„Az érdeklődés, meggyőződés és a megfelelő értékelés kialakításával az ítéletalkotó képesség fejlesztésével elősegíti az értelmi és az erkölcsi-politikai tulajdonságok és meggyőződés kialakítását. (...) Ehhez arra is szükség van, hogy a tankönyvekben a tanuló olyan indítékokra leljen, amelyek motiválják, felkeltik az érdeklődését, a problémák megoldásának szükségletét.” (Lappints, 1986, p. 99)

„A tankönyv külalakja, felépítése, kivitelezése esztétikai nevelő hatást fejt ki. A nevelési funkció (...) lényegét úgy lehetne megjelölni, hogy mivel a tankönyv információs anyaga a kultúra alapvető javaira vonatkozó információkat tartalmazza, a tankönyvhasználat ezek aktív feldolgozását jelenti: »végső soron azonban itt is nevelő tevékenység folyik, minthogy a személyiség objektíválódik

és egészében formálódik e kulturális javak által.«” (Lappints, 1986, p. 99., belső idézet Nagy S., 1981, p. 42)

Mivel nem a tankönyvek nevelési funkciójának elemzése a fő témája, így nem alakít ki módszereket a nevelési szempontok vizsgálatához. Viszont az általa kutatott irányító funkció – hasonlóan a nevelési funkcióhoz – szintén rejtetten jelentkező tulajdonság, vizsgálata tárgyához indirekt módon közelít, és módszereiben olyan számunkra is hasznos módszertani gondolatokat, ötleteket fogalmaz meg, amelyeket mi is beépítettünk a vizsgálatunkba.

1990 után teljes mértékben megváltozik a tankönyvek helyzete Magyarországon. Átalakul a tankönyvek jóváhagyási rendszere, kialakul a tankönyvpiac, és az elméleti kutatások is sokkal könnyebben hozzáférnek nyugat-európai gondolkodók szövegeihez. A különböző európai szervezetek által támogatott projektek a tankönyvelmélet szövegeire is jelentős hatással voltak. Hiányzik ugyanakkor egy értő, a tankönyvelmélet kérdéseire fókuszáló tudományos körökben is elfogadott, nyomtatott periodika, amely képes lenne a témában folyó kutatások tanulmányainak folyamatos közlésére, és ezáltal egy folyamatos diskurzus fenntartására (Dárdai, 2002, p. 47).

Ugyanakkor egyedi, korlátozottan terjesztett, de tematikusan tankönyv- és taneszközbírálattal foglalkozó folyóiratra találtunk példát ebben az elmúlt két évtizedben, A *Tandem*, 1996 és 1999 között három és fél évig nyomtatott formában, majd további egy éven át internetes folyóiratként jelent meg, utolsó főszerkesztője Horányi Gábor volt, szerkesztőbizottságában Beke Kata is tevékenykedett. A folyóirat gyakorlati oldalról közelítette meg a tankönyvelemzést, elsősorban gyakorló tanároknak kívánt a bírálatokkal segíteni, fennállása alatt több, mint 150 tankönyvkritikát, könyvismertetést közölt. Mivel alapvető célja a tanárok döntésének megkönnyítése volt, így sajnos nem találunk benne átfogó elméleti munkákat, rövid gyakorlatorientált kritikai hangvételű írások jellemzik. Ugyanakkor több digitális taneszköz elemzését is megtalálhatjuk a cikkek között, ami mutatja a szerkesztők törekvését a teljes eszközpiac áttekintésére⁹.

1993-ban jelenik meg Csernus László szerkesztésében a *Tankönyvfejlesztés. Korszerű tankönyvkészítés* című munka, amely több szerző által jegyezve a szakképzés tan-

⁹ Többek között: Lakos Gábor: *A „Tell me more” című nyelvoktató CD-ROM-ról*, Tandem, 1999/2; Lakos Gábor: *Próbálkozásaim a „Német szótanító CD-ROM”-mal*, Tandem, 2000/2; Szép János: *Az Internet lehetőségei a matematikaoktatásban*, Tandem, 2000/3.

könyveinek helyzetét elemzi az Ifjúsági Szakképzési Világbanki Program keretein belül (Csernus, 1993.). A kötetben található tanulmányok (a különböző szerzők által jegyzett fejezetek) elsősorban a szakképzési tankönyvek készítésének és kiadásának kérdéseivel foglalkoznak, számunkra a kötet zárótanulmánya érdekes, amelyben dr. Havas Péter gyűjti össze a tankönyvértékelés szempontjait. Bár nem törekszik teljességre, rendkívül széles merítésű csoportosítást állít össze, külön területet szentelve a nem-kognitív területek értékelésének, amely alatt „az adott tantárgy különböző nevelési céljait, a tanuló személyiségre gyakorolt fejlesztő hatását” érti (Havas, 1993. p. 143). Ide sorolja a tankönyv által kiváltott érzelmi hatásokat és a szokások formálását¹⁰. Habár az áttekintő elemzése széleskörű, nem különösen részletes, ugyanakkor Karlovitz munkái alapján összeállít egy „checklist”-et, amit bár nem próbál ki, jó alapot ad egy lista alapú tan-
könyvelemzéshez.

2001-ben adja ki a Nemzeti Tankönyvkiadó a rendszerváltás utáni egyik legteljesebb munkát a tankönyvekről, *Dr. Karlovitz János: Tankönyv – elmélet és gyakorlat* című munkáját. Az áttekintő munka nem tanulmányokat tartalmaz, hanem a szerző által összegyűjtött hatalmas tudásanyagot, az elméleti alapfogalmaktól, a tankönyvelméleti (pedagógiai, strukturális) megközelítésen keresztül, a tankönyv mint produktum életciklusának a leírásáig, remekül rendszerezett módon. Összességében a tankönyv tényezőrendszerének feltárása a célja, ezen keresztül pedig egy teljes tankönyvelméleti szintézisre tesz kísérletet. Mivel elsősorban tankönyvkészítés, tankönyvelmélet a könyv témája, a tankönyvkutatások csak egyetlen fejezetét foglalják el a műnek, amelyben áttekintést kapunk a tankönyvkutatásokról a kezdetektől 1990-ig. Hasonló okokból nem tárgyalja külön a multimédiás tananyagok témáját, de megemlíti azt a nemzetközi törekvést, hogy „a tankönyvek audiovizuális, számítógépes taneszközökké teljessédjenek ki”, és a nyomtatott anyagokat kiegészítő CD-k halmaza vegye körül (Karlovitz, 2001, p. 27).

Karlovitz megközelítésében szerepet kap a neveléstudományi megközelítés, a didaktikai irányú kérdések mellett a nevelési kérdésekről is határozott véleményt alkot. Gondolatmenete Weinbrennerre támaszkodik (Karlovitz, 2001, p. 29), aki elkülönítve kezeli

¹⁰ Csoportosításában némileg összekeveredik olykor a tankönyv mint pedagógiai objektum, illetve a könyv mint hétköznapi tárgy szerepe. A szokások formálásának leírásakor egyszerre kezeli a tankönyvet a tanulási folyamat szabályozójának, motiválójának (ezáltal nevelő hatású) és egy hétköznapi tárgynak, amelyre a tanulónak „vigyáznia kell” (amely aktus véleménye szerint szintén nevelő hatású) (Havas, 1993., p. 146).

a tankönyvkutatás produktumorientált formáját, amelynek egyik dimenziója a neveléstudományi dimenzió, ami alatt a következő területek vizsgálatát érti:

- neveléstudományi paradigma
- az iskolatípus
- a didaktikai funkciók és módszerek
- szövegstruktúrák
- szövegérthetőség
- kommunikációs formák

Ezt a gondolatot folytatja a szerző és kapcsolja össze a magyar szakirodalom prominens személyiségeinek a gondolataival. Idézi Lénárd Ferencet (Karlovit, 2001, p. 75; Lénárd, 1987), aki szemben a korszak általánosan elfogadott megközelítésével a tankönyv személyiségfejlesztő, nevelő hatását tartja elsődlegesnek, és nem a közoktatási, valamint kommunikációs szerepét. Lappints gondolatait is átveszi a szerző, akinek funkcionális megközelítését kiegészítve definiálja a tankönyv funkcióit. Karlovitz elméleti rendszerében (*A tankönyvkészítés tényezőrendszere* és *A tankönyv funkciói* című fejezetben mutatja be a szerző részletesen a tankönyvek nevelési céljairól alkotott véleményét (Karlovit, 2001, p. 76 és p. 81)) a nevelési célok a tankönyv tényezőrendszerének elengedhetetlen részei, a nevelési szerepkör pedig a tankönyv hat legfontosabb funkciója közül az egyik. Ezzel a nevelési funkciót egyenrangúvá teszi a hagyományosan elfogadottabb információs, transzformációs és közoktatási dokumentum és egyéb funkciókkal, szerepekkel¹¹.

Karlovit megközelítésének egyetlen problémás pontja, hogy az elméleti fejtegetésen túl nem foglalkozik a nevelési kérdések vizsgálhatóságának gyakorlatával, nem keres és így nem is kínál megoldást arra a problémára, hogyan is vizsgálhatók a gyakorlatban a nevelési kérdések a tankönyvekben.

¹¹ A tankönyv legfontosabb funkciói Karlovitz szerint: (1) információs funkció, (2) transzformációs szerep, (3) nevelési szerepkör, (4) irányító funkció, koordináló szerep, (5) önálló ismeretszerzésre (önképzésre, önellenőrzésre) késztetés funkciója, (6) tankönyv mint oktatási dokumentum (Karlovit 2001, p. 77). A tankönyvi dimenziókról részletesen szövegünk a következő fejezetben.

Elemzések, kutatások, tanulmányok

A nem összefoglaló, hanem tankönyvelemző, empirikus munkák közül ki kell emelnünk Unger Mátyás munkáját, a legnagyobb lélegzetű történelemtankönyv-összehasonlító elemzést a magyar szakirodalomban. *A történelmi tudat alakulása a középiskolai történelem tankönyveinkben a századfordulótól a felszabadulásig* összefoglaló mű, a történelemtankönyvek társadalmi, aktuális politikai szerepét elemzi az egyes időszakokban. Unger elemzése történelmi-társadalmi alapokon áll, de nem pedagógiai témában, tartalomelemzési módszerekkel végzi a kutatását. Nem elsősorban a tankönyvek pedagógiai használhatósága, hanem történelemszemléletük vizsgálata a célja, történelmi forrásdokumentumoknak tekinti a tankönyveket, a nemzedékek történelemképének vizsgálatához.

„Azí vizsgáljuk, hogy milyen ideológiai elemek és gondolati sémák, milyen struktúrájú történelmi ismeretanyag, az egyetemes- és nemzeti történelem milyen aránya, összeillesztése, értelmezése, egyes korok és kiemelkedő történelmi személyiségek milyen megítélése, milyen beidegzett történelmi értékítéletek jellemzik a kor szemléletét.” (Unger, 1971, p. 4)

Témánk szempontjából éppen a fentiek miatt érheti kritika: a tankönyvet kordokumentumnak (ahogy az idézetből is kitűnik) és politikumnak tekinti¹² (Nagy P. T., 2005), megközelítése pedig történeti szempontú. Így bár a monográfia részletessége és teljessége csodálatra méltó, pedagógiai szempontból csupán egy állomásnak tekinthetjük a tankönyvelemzések történetében – bár vitathatatlan érdeme, hogy a tankönyvelemzés történeti megközelítésének tiszta példáját mutatja –, módszerei nem használhatóak a kutatásunkban.

Unger Mátyás 1976-ban megjelent *A modern tankönyvmodell tartalmi kérdéseiről* című cikkében összegzi a tankönyvekről kialakult elképzelését, a tankönyvek fajtáit a következőképpen csoportosítva: (Unger, 1976)

1. leíró, elbeszélő, hagyományos megközelítésű tankönyv

¹² Nagy Péter Tibor *Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945* című akadémiai doktori értekezésében írja Unger szövegét elemzve és hivatkozva: „a történelemtanítás – ahogy ezt több magyar oktatástörténész alaposan feldolgozta – közvetlenül a kormány uralkodó értékeit szolgálja, amikor a 19. század történetét vázolja fel.” (Nagy P. T., 2005.)

2. teljesen indukcióra épített, mai szóhasználattal a feladatlaphoz közeli tankönyv-típus
3. a munkáltató tankönyv, mint a fenti két típus szintézise, amely a két szerepét egyszerre képes teljesíteni

Lénárd Ferenc korábban már említett rövid tanulmánya (Lénárd, 1987, pp. 3–4) a tankönyv, feladatlap, munkáltató tankönyv hármásában gondolkodik, az egyik legkarakteresebb véleményt fejt ki a magyar tankönyvelméleti írárok történetében, amikor azt állítja, hogy „*a tankönyvben közölt ismeretek pusztán eszközei a személyiségfejlesztésnek*”, a feladatlapok és munkafüzetek pedig a gyakoroltatást, és az elmélyítést szolgálják. A tankönyvi nevelés eszközei a tankönyvben megjelenő kérdések, feladatok, megoldandó problémák, amelyek segítségével elsősorban a tanulók kommunikációs képességét kell fejlesztenünk, valamint gondolkodásukat, meggyőződésüket alakítanunk. Hozzáteszi még, hogy a tankönyvnek nem feladata a tudáselemek integrálása, sem összefoglalás nyújtása az egyes témakörök után. Úgy véli, nem a tanár vagy a tankönyv feladata előre gyártott összefoglalást kínálni, hanem a tanulónak magának kell ezt a műveletet végrehajtania, – az integráció képességének kialakítása pedig tanár/tankönyv nevelési feladata.

Habár Lénárd személyiségfejlesztésről és a gondolkodás fejlesztéséről beszél, mai szemmel nézve a fejlesztendő területek jó részét a didaktikai tevékenységek közé sorolnánk (például a tudás integrálásának képességét a 2007-es Nemzeti alaptanterv a „*a hatékony, önálló tanulás*” kulcskompetencia körébe sorolja (NAT, 2007, p. 10)). Adódóan a szöveg rövidségéből és a *Köznevelés* által közölt cikkek jellegéből, Lénárd nem érvel részletesen gondolatai mellett, hanem tényszerűen közli saját megközelítését, amely mai szemmel olykor idejétmúltnak tűnik. Ugyanakkor bármennyire radikálisnak és nehezen elfogadhatónak tűnik tankönyvek nevelő szerepéről szóló megfogalmazása, megközelítése közel áll dolgozatunk témájához és bár nem minden kérdésben egyezik a véleményünk, az egyik fontos múltbéli referenciapontunk ez a rövid munka.

Horváth György 1972-ben adta ki *A tananyag és a tankönyv struktúrája* (Horváth, 1972) című munkáját, amelyben nyolc fizikatankönyvet hasonlít össze az általa kidolgozott módszer alapján. Elsősorban szovjet és kelet-német kutatók eredményeire támaszkodik, és a tankönyvi struktúrák fogalmi rendszerét vizsgálja. Formális modelleket alkalmaz a tankönyvek fogalmi állományának statisztikai elemzéséhez, és a fogalmak relációinak vizsgálatához. Ami igazán érdekes, hogy objektív (kvalitatív) módszereket al-

kalmaz a tankönyvek elemzésére, illetve megkísérli definiálni a tankönyvek bonyolultságát (vizsgálván a tankönyvekben szereplő relációs állományok egészét), és felvázolja a fogalmi struktúrák grafikus ábrázolásának lehetséges módozatait. Mindeközben reflektív a megközelítés alapvető problémájára, hogy „*a mennyiségi megközelítés során hogyan őrizhetők meg a minőségi szempontok*” (Horváth, 1972, p. 218). Munkája igazi pozitívista mű, amelyben kísérletet tesz értelmes szövegek tartalmi sajátosságainak objektív mérésére, mégpedig olyan strukturális tulajdonságokon keresztül, amelyeknek feltehetően pszichológiai és didaktikai jelentősége is van.

A rendszerváltás után megszorodtak a tankönyvekkel foglalkozó tanulmányok Magyarországon. Az 1990-es évtizedre jellemző, hogy inkább a tankönyvkiadás strukturális megújításával foglalkozó oktatáspolitikai tanulmányok jelennek meg, 2000 után pedig számos tankönyvelemzés lát napvilágot itthon is.

1994-ben és 2000-ben jelenik meg az Educatio két tankönyvekkel foglalkozó tematikus száma, amelyek elsősorban a tankönyvpiac, tankönyvpolitika és tankönyvengedélyezés helyzetét vizsgálják (Educatio, 2000; Educatio, 2004). Csak néhány tanulmányt találunk bennük tankönyvelemzésekről (Horváth, 1994; Dárdai, 2000; Karlovitz, 2000), nem ez a fő profilja a kiadványoknak.

Fehér Erzsébet kandidátusi értekezésében 459 tankönyvet tesz történeti vizsgálata tárgyává, ezzel kutatása az 1777–1848-ig magyar nyelven megjelent valamennyi tankönyvet felöleli (Fehér, 1995). Bár elemzi a tankönyvek tartalmát, nem a tanulókra, tanításra, taníthatóságra gyakorolt hatásukat vizsgálja, hanem a történeti, politikai események és a tankönyvi témák kölcsönhatását.

A kinyíló tankönyvpiac és az elméleti háttér magyar nyelvű feldolgozása nyomán (értem ezalatt Dárdai és Karlovitz tankönyvelméleti munkáját) 2000 után meglepő mértéket ölt a magyarul megjelenő tankönyvelemző munkák száma: egyedi elemzéseket publikál számos szerző, számos különböző orgánumban. A kutatások két nagy csoportja különíthető el: jellemzőek a történeti kutatások, amelyek a tankönyvet kiemelt forrásként kezelik és így tekintenek át egy-egy korszakot, illetve a pedagógiai szempontú kortárs tankönyvelemzések, amelyek az iskolai gyakorlat számára kívánnak egy-egy területen segítséget nyújtani. A vizsgálatokra jellemző, hogy egyedi módszerekkel dolgoznak, de legtöbbször közös alapnak fogadja el a kvalitatív tartomelemzés módszerét, annak továbbgondolásával, saját témájához alkalmazásával végzi el a kutatást.

Számos történeti elemzést olvashatunk Albert B. Gábortól (Albert, 2004; Albert, 2006; Albert, 2008;), aki jellemzően a tankönyveket forrási anyagnak tekintve egyes súlypontok, fogalmak megközelítését vizsgálja (polgárosodási modell, a Széchenyi kép, Trianon-kép) a különböző korabeli tankönyvekben.

A pedagógiai szempontú elemzések közül ki kell emelnünk Dárdai Ágnes munkáját, amelyben történelemtankönyvek Európai Unió-képét és didaktikai módszereit vizsgálja (Dárdai, 2002; Dárdai, 2003), illetve Kojanitz László munkáit, amelyek szakiskolai tankönyvek meglehetősen részletes, bizonyos nevelési szempontokat is érintő elemzését adja (Kojanitz, 2003a; Kojanitz, 2003b; Kojanitz, 2003c; Kojanitz, 2003d). Szintén Kojanitz alakított ki egy analitikus szövegvizsgálati eljárást Jaan Mikk kutatásai alapján (Kojanitz, 2004a). 2004 és 2006 között jelent meg négy, az Oktatási és Kulturális Minisztérium által támogatott tankönyvelemzés, Dárdai Ágnes, Kojanitz László, Balogh Klára és Honti Mária közreműködésével (Kojanitz, 2004b; Balogh–Honti, 2004; Kojanitz, 2005; Dárdai–Kojanitz, 2006).

Két számunkra különösen érdekes kutatást kell még kiemelnünk ebből az időszakból, mindkettő jellemzően nevelési szempontokat elemez a kvalitatív tartomelemzés módszerével. Kereszty Orsolya a társadalmi nem (gender) reprezentációját vizsgálja néhány nyelvtankönyvben (Kereszty, 2005). Elemzése túlmutat a hagyományos tartomelemző eljárásokon, társadalmi szerepek és tevékenységek tanulókban történő rekonstrukciójának lépéseit kíséri meg feltárni, hasonló módon értelmezi a tankönyvkutatás módszertanának nevelési és társadalmi szempontú alkalmazhatóságát, mint a mi kutatásunk. Varga Attila és munkatársai részt vettek a Biohead–Citizen nemzetközi kutatási projektben¹³, a biológiai, egészség- és környezeti nevelés területén, ahol 19 ország által közösen kialakított egységes módszertana szerint vizsgálták az egyes országok tanterveit és tankönyveit a természettudományos nevelés különböző területein (Horváth–Varga–Vöcsei–Carvalho, 2008; Varga, 2008). A kutatás kiterjedtsége és tematikája különösen érdekessé tette számunkra ezt a kutatást, bár valójában tantárgyi tartalmak vizsgálatát végezték el az említett területeken. Az elmúlt évtized kutatásaira jellemző a természettudományok tantárgy nevelési szempontú elemzése. Ennek okát abban látjuk, hogy a műveltség-

¹³ Biohead-Citizen, Biology Health and Environmental Education for a Better Citizenship projekt. Lásd még: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hirek-20080310Biohead> (Letöltve: 2010. február 10.)

gi terület tananyagtartalmait sokkal közelebb állnak a nevelés ezen területéhez, mint más tantárgyak esetén, így lehetséges a nevelési szempontok tananyagtartalomra keresztüli vizsgálata – azonban ezek a vizsgálatok nem kívánnak általános érvényűek lenni, mindig néhány jól meghatározott nevelési tartományra fókuszálnak.

A magyarországi tankönyvkutatások és tankönyvi diskurzusok jövőjét mutatja az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által szervezett három műhelykonferencia, amelynek anyaga 2008-ban jelent meg *Tankönyvdialógusok* címmel (Simon, 2008). A konferencián elhangzott előadások csaknem teljes áttekintést adnak a tankönyvek magyarországi helyzetéről és jövőjéről, beleértve az elméleti értékelő és elemző konstrukciókat is. Véleményünk szerint a konferencia anyaga jól mutatja, mely irányban, milyen elvek és problémák mentén kell folytatnunk a tankönyv- és taneszközök kutatását, vizsgálatát és értékelését.

Összefoglalás

A hazai és a külföldi irodalom részletes áttekintése után úgy látjuk, hogy a Weinbrenner által említett teoretikus deficit jól azonosítható a szakszövegekben. Hiányzik az az összefoglaló monográfia, amely nem elsősorban a tankönyvek elkészítésére, piaci szerepére koncentrál, hanem a velük kapcsolatos tudományos kutatás (és különösképpen kutatómódszertan) összefoglalását képes adni. Az aránylag könnyen elérhető kézikönyvek (Johnsen, 2001, Pingel, 1999) a tankönyvszerzőknek, kiadóknak szólnak, pedagógiai megközelítésük általános és szakmódszertani javaslatokban merül ki. Hiányzik a pedagógiai kutatás, a tankönyvvizsgálat módszertanának összefoglalása, rendszerezése. Különösen igaz ez, ha a tankönyv és taneszkövizsgálatokat a nevelési kérdések felől közelítjük: elvétve találunk nevelési szempontú utalásokat a szövegekben, s ha igen, akkor is beágyazva a didaktikai, tartalmi elemzések közé.

Mivel a tankönyvelemző empirikus kutatásokban leginkább történelemkönyvek tartalmi és didaktikai vizsgálata szerepel, ahol a kutatók célja a történelemkönyv mint társadalmi legitimáló textus lehetséges társadalmi és személyes hatásainak a feltárása, a vizsgálatok implicit módon gyakran tartalmazznak olyan szempontokat, amelyek nevelési szempontoknak is tekinthetők, de nem különítik el (nem tekintik függetlennek) ezt a megközelítést a didaktikai, oktatási megközelítéstől (amikor is a megtanulandó tananyag

tartalmi kérdéseit vizsgálják). Ezekben a szövegekben szinte kizárólag a tankönyv tartalmi elemeit, narratív funkcióját vizsgálják, amikor a pedagógiai (pontosabban a nevelő) hatást kéri számon. Viszont ez a módszer nem transzferálható más tantárgyak tankönyveire, tananyagaira, nem általánosítható, mivel narratív funkcióval kevésbé, vagy egyáltalán nem rendelkező tantárgyak esetében ez a megközelítés nem használható. Bizonyos, hogy más tantárgyak tartalmi (curriculum) elemzésével is kaphatunk képet a szerzők által a tanulóban kialakítandónak vélt társadalmi nézetrendszeréről, de elsősorban társadalomtudományi tárgyak esetében használható könnyen ez a megközelítés (földrajz, társadalomismeret). Kissé szélsőséges példaként lehetségesnek tartjuk, hogy további tárgyak is bevonhatók ebbe a körbe: például a matematika szöveges feladatok tematikájának vizsgálatával, de úgy véljük, a következtetések „erőssége” egyre nehezebben igazolható, ahogy távolodunk a társadalomtudományi tárgyaktól.

A tankönyvkutatás módszertanának összefoglaló szövegei (Pingel, 1999; Dárdai, 2002) gyakorlatilag nem térnek ki külön a nevelési kérdésekre, nem említik a nevelési szempontokat az oktatási céloktól differenciáltnak. A curriculum-alapú tartalomelemzés és a módszertani, didaktikai eszközök különféle módszerekkel történő elemzése, ezek különböző részletességű kidolgozása a szövegek célja. Mivel ezek a szövegek átfogó (általában történelemtantárgy-központú) de nem általános, mindenre kiterjedő képet kívánnak adni a tématerületről, nem lenne jogos ezért kritikával illetni őket. Ugyanakkor úgy tűnik, a nevelési kérdések fel sem merülnek a tudományos elemzésekben (feltételezhetően) mindaddig, amíg nincsenek megnyugtató válaszaink a didaktikai kérdésekre, vagyis amíg meg nem születik a tankönyvelemzés monografikus alapműve, amely általános az elemzési módszereket a tudományos kutatás szempontjából tárgyalja.

Bár Weinbrenner, amikor empirikus deficitről beszél elsősorban az oktatási folyamat részleteiről való ismereteinket hiányolja, illetve azt, hogy hogyan használják a tanárok a tankönyveket az iskolában (v.ö. Karlovitz, 2001, p. 155), úgy véljük, az empirikus deficitet ennél szélesebb horizonton kell értelmeznünk. Egyrészt teljes mértékben igaz van, amikor a tudományterület hiányosságaként tárja fel, hogy nem rendelkezünk azokkal a módszertani eszközökkel, amelyek képesek lennének megalapozni a költséges, hosszú éveken át tartó bevélszvizsgálatokat. Az empirikus deficithez tartozik azonban az a probléma is, hogy az összehasonlító mérések módszertanának kidolgozásával is adós a tankönyvelmélet. Sem a tudományterületek, tantárgyak közötti vizsgálatok nem összehasonlíthatóak a ma létező apparátusunkkal, sem a nemzetközi, több országban azonos téma-

kör vizsgálatára lefolytatott kutatások összehasonlítása nem lehetséges egyelőre, például történelem tantárgyból. Láttunk kísérleteket nemzetközi események, konfliktusok nyomán történelemtankönyv-elemzésre (Dárdai, 2002; Podeh, 2007), de a módszerek ezekben az esetekben is egyediek, az állítások nem feltétlenül verifikálhatóak más tankönyvek, tanügyi szövegek vizsgálatával. Vagyis az empirikus deficit fogalmához tartozik, hogy nem vagyunk képesek összehasonlító vizsgálatokat végezni (kétséges, hogy lehetséges-e egyáltalán, de a felvetés „falszifikálására”, lehetetlen voltának igazolására sem láttunk kísérletet).

Az empirikus deficit ennek a tudományterületnek mindig is velejárója lesz, nem lehetséges a folyamat teljes feltárása nem csupán azért, mert egyéni tehetségek, képességek, közösségek határozzák meg, hanem mert ez következik a pedagógia mint szellem-tudomány kutatásának jellegzetességeiből (Gadamer, 2003) is. Bármely elméleti megközelítéssel élünk is, mind behaviorista, mind konstruktivista szempontból maradnak hiányosságok. A tanulási–tanítási folyamat leírásában a teljes tanulási–tanítási folyamat megismerhetősége mindkét szemlélet alapján kétséges, az *empirikus deficit* mindig jelmezni fogja a tankönyv- és taneszközkutatásokat.

A vallási oktatás tankönyvelemzései

A tankönyvelemzések egyik fontos – és nem túl reprezentált – területe az egyházi oktatás, nevelés tankönyveinek elemzése. Két szempontból érdekes számunkra különösen ez a terület: egyrészt úgy véljük, hogy az egyes vallások hívei közötti viszonyok nemzedékek közötti továbbörökítésének – éppúgy, mint a nemzetek közötti viszonyok továbbélítésének – elsődleges szereplői a kulturálisan kánonnak tekintett tankönyvek. Értjük ezalatt az olykor fegyveres konfliktusokat eredményező előítéletes megközelítést éppúgy, mint a békés egymás mellett élést biztosító pozitív „másik” kép kialakítását. A témával foglalkozó kutatók véleménye egybecseng abban, hogy a tankönyveket különös felelősség terheli a „vallási másság” kép kialakulásában.

Úgy látjuk, a vallási nevelés különleges területe az oktatás–nevelés dichotómiának: leginkább oktatási tevékenységként gondolunk rá, de elsődleges célja mégiscsak az erkölcsi nevelés, a vallási hagyományrendszer és törvények átadása, elfogadtatása és bensővé tétele. Munkánkban nem célunk részletes képet adni a vallási nevelés kérdéseiről,

de mindenképpen érdekesnek tűnik a nem világi tankönyvek elméleti elemzéseinek a vizsgálata, abból a szempontból, vajon képesek vagyunk-e ezeknek a tankönyveknek a vizsgálatán keresztül közelebb kerülni ahhoz, hogy megragadjuk a taneszközök nevelési szempontú elemzésének egy bizonyos aspektusát.

Az ebben a fejezetben található szekunder-irodalom elemzése során úgy gondoltunk a vallási oktatásra, mint egyfajta határterületre a nevelés és az oktatás szempontrendszer között. Azzal a prekoncepcióval fogtunk neki a szövegek vizsgálatának, hogy a vallási tankönyvek egyértelmű nevelési céljai talán jobban kézzelfoghatóvá teszik számunkra a nevelési aspektusokat, hamarabb felfedik magukat a vizsgálat során, mint a világi oktatás tartalomközpontú szövegei.

A Dr. Johannes Lähnemann vezette Peace Education Standing Commission¹⁴ (PESC) szervezet által – szoros együttműködésben az UNESCO-val – 1999 óta tartott konferenciák és éves jelentések átfogó képet rajzolnak a vallási oktatással kapcsolatos vizsgálatok témáiról Európában. Egyik kutatási területük a tankönyvek elemzésén keresztül vizsgálni a nem világi oktatás vallási és vallásközi kérdéseit. Christian Schäfer 1999-es éves kutatási jelentésben ad egy összefoglalót az interkulturális tankönyvkutatás általános módszereiről. Hagyományosan a következő módszerekkel vizsgálták az iszlám reprezentációját a német tankönyvekben (Falaturi–Tworuschka, 1986–1988):

- kvantitatív módszerrel vizsgálták az iszlámmal kapcsolatos témakörök arányát más vallásos témakörökhöz képest
- kvalitatív analízissel értékelték az iszlámra vonatkozó állításokat az összehasonlító vallástudomány, a kulturális antropológia, az iszlám és a pedagógia szögéből
- megvizsgálták az audiovizuális tartalmak elrendezését, és a tankönyvi állítások funkcióját a vallások közötti békére nevelés szempontjából

Az elvégzett vizsgálat alapján a németországi tankönyvek iszlám reprezentációjának teljes újrafogalmazására (complete reconception) volt szükség, amelynek segítségével „a keresztény tanulóknak fel kell ismerniük, hogy a más vallású hívőkkel szerzett tapasztalat gazdagítja saját vallásosságukat, muszlim osztálytársaiknak pedig fel kell ismerniük saját szerepüket ebben a reprezentációban” (Schäfer, 1999, p. 2).

¹⁴ <http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/pesc/>

Látható, hogy az alkalmazott módszerek nem térnek el a tankönyvkutatás fő sodrá-
nak módszereitől, hasonló elvek alapján, hasonló következtetésekre jutnak. A kutatás
kiterjedtségére utal, hogy az evangélikus és katolikus vallástankönyvek mellett történe-
lem- és földrajztankönyveket is vizsgáltak. A PESC projektjeinek naprakésztségét mutat-
ják későbbi vizsgálataik is, amelyekben valódi – akár fegyveres – konfliktusokban szere-
pet játszó térségek tankönyveit elemzik, elemzéseik tárgya többek között a palesztin-
izraeli konfliktus¹⁵ és az írországi vallásközi oktatás¹⁶. Ide tartozik Schäfer korábban
említett munkája is, amelyben a kereszténység reprezentációját vizsgálja egyes muszlim
országok tankönyveiben.

A PESC projektek eredményeinek összefoglalója a több vallást érintő tankönyv-
elemzésekről Johannes Lähnemann *Interreligious Textbook Research and Development*
(Lähnemann, 2003 és 2005) című szövegében található meg, amelyet a vallások közötti
megértés és az általánosítások elkerülésének érdekében állított össze, és amelyben a
problémák felsorolása mellett széles körben tekintve veendő kérdéseket és javaslatokat
fogalmaz meg. A vallási oktatás-nevelést „teljes körű” tevékenységnek tartja, amely a
vallási hagyományokon (törvényeken, rituálékon, etikai elveken) keresztül segíti a tanu-
lókat, hogy megtalálják helyüket a társadalomban, „megtanítja” őket a felelősségteljes
életre. Nem gondolja, hogy ez lehetséges lenne egyetlen tantárgy segítségével, de lehe-
tőségesnek látja az egyes vallási momentumok koherens rendszerbe szervezésével
(Lähnemann, 2003).

Számunkra igazán érdekes az a problémafelvetése, amikor azt vizsgálja, hogyan le-
hetséges, hogy „egy személy saját vallási meggyőződése megengedje más vallások ön-
képének olyan reprezentációját, amely nem csak különbözik saját meggyőződésétől, de
esetenként teljesen ellentmond neki.” Teljesen jogosan veti fel a kérdést, hogyan lenne
lehetséges ezeknek a különbözőségeknek olyanfajta reprezentációja a tankönyvekben,
amely nem okoz zavart a diákokban. Bár Lähnemannt jobban érdekli a probléma gyakor-
lati megoldása (hogyan lehetséges a tankönyvszerzők és a tanárok felkészítése erre a
helyzetre), a mi kutatásunk szempontjából sokkal érdekesebb ennek a problémahelyzet-
nek a vizsgálata egyes tankönyvekben.

¹⁵ Dr. Yahya Hassan Bajwa: Peace Projects in Israel and Palestine.

<http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/pesc/P99BAJWA.HTM>

¹⁶ Norman Richardson: Interfaith education in Northern Ireland: Obstacles and opportunities.

<http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/pesc/R2005-Richardson.html>

A projektek érdeklődéséből adódóan azonban azt láthatjuk, hogy az elméleti problémafelvetések után nem kínálnak módszert a tankönyvek fentiek alapján történő vizsgálatára, Lähnemann javaslatai elismélik az UNESCO javaslatait és nem fedeznek fel új alternatívákat az elemzés vagy a tankönyvírás módszereire:

- szükségese a történetési egyeztetések
- a különböző vallásokról szóló tankönyvrészeket más és más kutatók vizsgálják
- a tankönyvelemzés elengedhetetlen része kell, hogy legyen a béketeremtésnek
- a kutatási eredményeket ismertetni kell a gyakorlati szakemberekkel
- a tanárképzésben időt kellene találni a tankönyvek alternatív használatának gyakorlására, sokkal kreatívabb, fantáziadúsabb, életközelibb, de semmiképpen sem kritika nélküli használat lenne kívánatos

Lähnemann listája gyakorlatilag egy javaslat és tevékenységlista, amelyből – a tankönyvvizsgálatok fontosságának kiemelésén túl – hiányoznak a tartalmi szempontokon túlmutató ötletek. A legmeglepőbb, hogy a vallási tradíciók megismertetésével, összehasonlításával foglalkozó tankönyvelemzők nem is kívánják a tankönyvet nevelési célokra felhasználni; megemlítik, de nem kutatják az etikai nevelés lehetőségét, egyáltalán nem vizsgálják a szövegek erkölcsi hatását. Pusztán az aktuális tudományos kutatással és az aktuálisan elfogadott politikai nézetrendszerrel hasonlítják össze, azt vizsgálva, mennyire vállalható módon reprodukálják ezeket a tankönyvek.

Elismerés illeti a PESC kutatásait abból a szempontból, hogy a problémafelvetések között azonosíthatók olyan nevelési szempontok, amelyek a projektek későbbi fázisában elemezhetőek lennének. Ezek a nevelési kérdések ráadásul meglehetősen összetettek, érdekesek, konfrontatívák (konfrontatívák a személyiségen belül), nem leegyszerűsítő, éppen ezért nehezen is vizsgálhatók. Úgy véljük, az általuk preferált, a tankönyvkutatás „hagyományos” módszerei közé tartozó kategóriaprofílt használó tartalomelemzések nem elégségesek ezeknek a kérdéseknek a vizsgálatára. Az a fajta, a recepcióelméletre és a hermeneutikai befogadásra építő módszer, amelyet Nicholls (Nicholls, 2003) és Ahonen (Ahonen, 2006) szorgalmaz, alkalmas lehet a tanulóban végbemenő változások vizsgálatára, de ilyen módszereket a PESC kutatásokban nem használtak. A PESC kutatásai a problémafelvetéseket és témájukat vizsgálva reprezentációvizsgálatoknak tűnnek, de valójában hagyományos tartalomelemzések. Ugyanakkor az értékelő önkritikájával meg kell jegyeznünk, hogy egy olyan módszer használatát kérjük számon egy XX. szá-

zad végén indult projekten, amely igazán a XXI. század első évtizedében került be a tankönyvkutatás fő vonalába.

A vallási kérdések vizsgálatának másik remek reprezentánsa Elie Podeh, aki az iszlám és a kereszténység megjelenítését hasonlítja össze az izraeli tankönyvekben, és a könyvek által reprodukált társadalmi előítéleteket veti össze a történeti kutatások eredményeivel. A *Teaching Islam and Christianity in the Jewish Education System in Israel* című munkája (Podeh, 2007) gyakorlatilag Izrael állam teljes története alatt vizsgálja a zsidó vallás számára fontos, emblemikus témáinak tankönyvi reprezentációját.

A kiemelt témák előfordulását kvalitatív módszerrel elemzi a vallási és a világi oktatás tankönyveiben, ilyen témák: a zsidóság iszlámképe (a béke és a háború tematikája az iszlámban, Mohamed és a zsidók, Jeruzsálem szentsége az iszlámban) és a zsidóság kereszténységképe (a zsidók és a keresztesek, a zsidók a keresztény Spanyolországban, a reformáció és a zsidók). Nem elsődleges célja a tankönyvek mindennapos használata alapján történő összehasonlítás, sokkal inkább a fenti témák reprezentációjára koncentrálni. Saját módszerét hermeneutikai vagy leíró-analitikus módszernek nevezi, amelyben különös odafigyeléssel kezeli a vallási, társadalmi elfogultságot és előítéleteket. Podeh cikke a hagyományos kvalitatív elemzés mintaszövege, kitűnő példát mutat a módszer lehetőségeire és hiányosságaira is.

Podeh elemzése rendkívül széleskörű és részletekbe menő, de nem egy stabil, önálló kategóriaprofil alapján végzi a vizsgálatot, így kutatása még kevésbé felel meg az összehasonlíthatóság kritériumának, mint a hasonló munkák. Viszont elemzése során nem korlátozza őt a kategóriarendszer a rejtett tartalmak felfedésében, és a tankönyvszövegben rejlő vallási, társadalmi utalások, háttérjelentések minél teljesebb azonosításában és értelmezésében. Amit Podeh ezzel a szabadsággal megnyer, elveszíti az összehasonlíthatóság kritériumában, amit a témáját illetően elfogadható kompromisszumnak vélünk.

A módszer hiányosságaira reflektív Podeh is, amikor az akadémiai kutatás esetlegességére utalva megemlíti, hogy még nem készült tudományos, akadémiai szintű elemzés – és így nem létezik elfogadott módszertan sem – arról, ahogy a zsidó oktatási rendszer a kereszténységet mint vallást prezentálja a diákok felé (Podeh, 2007, pp. 20–21). Ez a prezentációs probléma látszik a korábban említett Schäfer és Lähnemann munkáiban is, mindannyian alapvetően problémásnak látják a „más” vallások reprezentációját a tankönyvekben.

Podch elemzésének végén a tankönyveken részben túlmutató konklúzióval szolgál, mintegy véleményt alkotva az izraeli oktatási rendszerről, amely általánosítás talán a leggyengébb pontja az érvelésének. Ugyanakkor eredményei megdöbbenetűk és kétség-telenül hasznosak az oktatáskutatás számára. A legfontosabbak a következők:

- A tankönyvek a múlt eseményeit a jelen szemüvegén keresztül vizsgálják és napjaink kulturális megközelítéséből vonnak le (olykor a diákoknak kiadott feladatként) következtetéseket a múltbéli eseményekről, ezáltal gyakran projektálják a mai problémákat.
- A tankönyvek (különösen az újabbak) általánosságban meglehetősen pontosan és kiegyensúlyozottan beszélnek a másik két vallásról, ugyanakkor számos előítélet található a könyvekben, amelyek a pontatlan előadásmódból és a nem ele-gendő információ közléséből származnak.
- Nem emelik ki eléggé a zsidó-muszlim kapcsolatok komplexitását, és nem használják ki az összehasonlításban rejlő lehetőségeket (zsidó-keresztény, zsidó-arab kapcsolatok terén).
- Az izraeli oktatási rendszer nem ad elegendő információt az iszlámról a diákoknak, és ha lehet még kevesebbet kínál a kereszténységről.

Számunkra következtetései közül a projekcióra vonatkozóan van különös tanulsága. Úgy véljük, napjaink problémáinak és ellentéteinek a múlt eseményeire vonatkoz-tott projekciója (és a múltbéli történések motivációinak értelmezése napjaink problémáin keresztül) az egyike azon típusú gondolkodási sémáknak, amelyek általános didaktikai (vagy tartalmi) problémának tűnnek, de amelyeket nem tantárgyfüggő használatuk miatt a didaktika és a nevelélmélet határterületén létezőnek tekintünk. Úgy véljük, ez a fajta retorikai hiba jelentős hatással van a gyermek és felnőtt mindennapi életére (mint a se-matizálás és egyszerűsítés egy módszere), és ezáltal nem csupán az oktatás feladata en-nek a projekciónak az elkerülése.

Összefoglalás

A vallási neveléssel kapcsolatosan született tanulmányok közös tematikáját úgy ra-gadhatjuk meg, hogy a vallások közti kapcsolat, kommunikáció és megbékélés jegyében, a tankönyveknek csak a tartalmi elemeit vizsgálják, hermeneutikai kvalitatív elemzésnek

vetnek alá bizonyos témákat, de ezek hatását a tanulóra nem elemzik. Az egyes témák reprezentációját vizsgálják, a reprezentációs problémát azonosítják, de nem fordítanak figyelmet a recepcióra. Nem elemzik, értékelik, hogy a hibás reprezentáció egyéni befogadása hogyan hathat a személyiségfejlődésre, mit okozhat a viselkedésben, csupán társadalmilag, csoportszinten közelítik meg a problémát, és csupán társadalmi szinten értékelik azt. Ez az az ok, ami miatt nem találkozunk explicit nevelési kérdések elemzésével a vallási célú tankönyvkutatásokban sem, mert nem a személyre gyakorolt hatást tartják lényegesnek vizsgálni, hanem a közösségre gyakorolt negatív hatást. Ez a szociálpedagógiai megközelítés rejtje el a hagyományos nevelési megközelítés kérdéseit még akkor is, amikor a problémafelvetésben tisztán azonosítottak a kutatók egy-egy teljes mértékben nevelési szempontot. A taneszközök egyénre, az egyén személyiségfejlődésére gyakorolt hatása kétségtelenül egy rendkívül nehezen megragadható téma, de úgy véljük, ez az az irány, amelyben a jövőben a tankönyvek, taneszközök nevelési célú elemzésének tartania kell.

Külön kiemelnénk a reprezentációs probléma nevelési szempontú fontosságát az egyházi oktatás területén. Nevelési szempontból vizsgálva a kérdést (elkülönítve a szociálpedagógiai, társadalmi megközelítéstől), ha a hagyományos oktatás tankönyveinek reprezentációs hibái egy inhomogén csoport tagjait érik (például egy területi alapon szerveződő általános iskola vagy általános gimnázium tanulóit), akik személyes tapasztalataik, környezetük ellentmondásos véleménye és előzetes tudásuk alapján konstruálják tudásukat, meglehetősen szabadon, diffúz hatások között alakítják ki véleményüket és elképzeléseiket az adott témáról. Ugyanakkor a vallási oktatásban résztvevők – különösen ha célzottan számukra készült tankönyvekből tanulnak – már egy homogén csoport tagjaként, egyfajta közösségként élik meg a befogadott információkat, amelyek ezáltal sokkal könnyebben legitimálódnak és így könnyebben válik bensővé egy-egy, a tankönyvek által közvetített, téves reprezentáció. Érdekes vizsgálat lenne bentlakásos intézmények (mint az általánosnál homogénabb kortárs csoport) tankönyvi reprezentációinak hatásvizsgálata a diákok személyiségében és világképében.

Az idézett kutatók természetesen nem állítják explicit módon, hogy a tankönyveknek direkt hatása volna az őket használó csoportokra, és úgy véljük, ez valóban nem tehető meg. Bár jelentős társadalmi és politikai szerepet tulajdonítunk a tankönyveknek és a taneszközöknek, csupán implicit módon vagyunk képesek azt állítani, hogy a hibás tankönyvi reprezentációk problémát okozhatnak a felhasználók közösségének világkép-

ében (az indirekt következtetésről lásd Dárdai, 1996). Viszont a hibásan – vagy legalábbis csupán egy szűk közösség által elfogadott módon – szerepeltetett témák elveszik a lehetőséget attól, hogy alternatív megközelítést kínáljanak egy, a társadalom mindennapi életében létező előítéletességgel szemben – vagyis felvillantsák a másképp gondolkodás lehetőségét.

2. A taneszközök meghatározottsága

A tankönyv társadalmi megközelítése

A tankönyv társadalmilag meghatározott produktum. Meghatározott abban az informális értelemben, hogy a társadalom mindennapi életében, a gyerekek oktatásában, nevelésében, képességfejlesztésében különleges szerepet tölt be, és meghatározott abban a formális értelemben is (nem kis részben az informális meghatározottság következményeként), hogy a tankönyvvé válás jogilag formalizált keretek között történhet, az iskolai használat állandóan kontrollált és a tankönyvvé minősítés Európa legtöbb országában jogszabályokban, rendeletekben kodifikált módon kritériumokhoz kötött. Történelmileg az informális szerep megelőzte a formalizált meghatározottság kialakulását, ebben a fejezetben ennek az informális meghatározottságnak a súlyát és többszempontú elemzését szeretnénk végrehajtani, alapvetően abból a célból, hogy más taneszközökre – esetünkben a multimédia tananyagra – ható társadalmi nyomást tisztán lássuk, és egyértelműen rávilágíthassunk azokra a feladatokra, amelyeket a társadalmi elvárások hoznak létre az elektronikus tananyagokkal szemben.

A tankönyv informális meghatározottsága

A tankönyv társadalmi vetületei

Az oktatási módszerek és eszközök társadalmi meghatározottsága

A tankönyv nem egyidős a mai értelemben vett társadalmi, tudományos, fejlődés-központú gondolkodásmóddal, nem a modernitás terméke, hanem lényegesen korábbi annál. A tankönyv a könyvnyomtatás terméke, szinte azonnal megjelent az európai közéletben, ahogy a technikai lehetőségek adottak lettek. Bár Platón a *Phaidroszban* még a felejtés eszközeként tekint az írott szövegekre, az oktatásban való hasznosságukat alapjaiban kérdőjelezve meg; a humanizmus elterjedésével a könyvnyomtatás megjelenésekor az egyik első nyomtatványok a tankönyvek voltak (Mészáros–Németh–Pukánszky, 2005, p. 55). Az oktatásról, nevelésről folytatott társadalmi diskurzus később, a felvilágosodás korában, Rousseu Emiljének hatására indul meg a társadalomban (Mészáros–Németh–Pukánszky, 2005, p. 101), a tankönyvekről folytatott folyamatos diskurzus pedig a XX. századra válik mindennaposá a tömegkommunikációs médiumokon keresztül. Nem a tudományos diskurzusra gondolunk – hiszen pedagógiai gondolkodók korábban is kifejtették nézeteiket a tankönyvekről –, hanem a hétköznapi, laikus diskurzusra, amely folyamatosan kíséri a tankönyvek születését.

A tankönyvhasználat és az iskolai módszerek összefüggései

A tankönyvhasználat és az iskolai módszerek a társadalmi élettel való szoros kapcsolatra két példát kívánunk felhozni. Egyes kutatók szerint a társadalmi meghatározottság sokkal lényegesebb szempont tankönyvek, illetve egy-egy tantárgy oktatásának elemzésekor, mint ahogy azt a hagyományos megközelítés gondolja. Sirkka Ahonen a komprehenzív iskoláról – *common schoool* vagy *market school* – szóló tanulmányiban kifejti (Ahonen, 2000; Ahonen 2007), hogy a társadalmi megítélésnek jelentős hatása van az oktatási folyamatokra, nemcsak az oktatott tananyag tartalmában, hanem módszereiben is.

Ahonen hivatkozza Linda McNeil 1986-os, Egyesült Államokbeli kutatását, aki igazolta (Ahonen 2000, p. 6), hogy a reagani időszak alatt az iskolákat érő nyomás hatására bevezetett központilag kialakított tudásfelmérő tesztek (amelyek sok esetben csupán az

elsajátított információmennyiség mérését tűzték ki célul), megváltoztatták a tanárok esz-közhasználati szokásait: azokat a tanárokat is a hagyományos oktatási módszerek használatára készítették, akik korábban gyakrabban használtak kísérleti módszereket, esetleg projektoktatásban tanítottak, vagy egyéni és csoportmunkával, terepmunkával színesítették az oktatást – ők is elmozdultak a frontális oktatás, az egyirányú információáramlást előnyben részesítő eszközök irányába, és az előadás lett a gyakrabban használt módszerük. Ahonen más, az Egyesült Királyságban végzett kutatásokat is idéz, állítva, mindegyik kutatás kimutatta azt a tendenciát, hogy a piacorientált változások az iskolai gyakorlatban a rejtett tanterv részévé teszik az iskolai versenyt és a belső diszkriminációt, illetve a lemaradó, létszámgondokkal küzdő iskolák nem engedhetik meg maguknak a progresszív pedagógiai ideológiák, módszerek keresését.

Elméleti alapon, kísérleti igazolások citálása nélkül jut hasonló következtetésekre Loránd Ferenc, a szelektív és a komprehenzív iskolarendszer összehasonlításáról az 1996-os oktatási törvény megjelenése után írott cikkében (Loránd, 1997.).

Úgy véljük, ez a megközelítés igaz a multimédia tananyagokra is: különböző társadalmi szituációkban máshogy viselkedik a tananyag alkotója és a tananyagot kiválasztó tanár vagy szülő is. Egy eredményorientált, erősen kimenetszabályozott oktatási rendszerben, ahol a hatékonyságon van a hangsúly más módszereket, más tanulásirányítási megoldásokat választ a tananyag megalkotója, mintha szabad, nyitott oktatási helyzetben tanuló gyerekeket képzelné maga elé célcsoportként. Ez a kettőség jellemzi a tananyagot kiválasztó tanárt, vagy szülőt is. A multimédia vagy elektronikus tananyag mint alternatív, nem hagyományos oktatási eszköz háttérbe szorulhat egy eredménycentrikus tanulási helyzetben még azokban a szituációkban is, ha az oktatás hagyományos eszközeinél hatékonyabb formát jelentene¹⁷, míg sokkal inkább hajlamos lehet önálló tanulásra alkalmas multimédia tananyag választására a tanár egy olyan oktatási helyzetben, ahol a kimeneti paraméterek meghatározottsága enyhébb.

Mellékszál a gondolatmentünkben, de meg kell említenünk, hogy a multimédia vagy internetes tananyagoknak pusztán technológiai újdonságuknál fogva lehetséges egy a szülők, laikusok számára kialakuló „hatékonyság” attribútuma, ami az elektronikus hor-

¹⁷ Szintén Ahonen emlékeztet minket, hogy a hasonló okból létrehozott tudás alapján szeparált csoportokat Angliában még azután is fenntartották, amikor már nyilvánvalóvá vált, hogy a gyengébb csoportok számára az oktatás ezen formája kevésbé hatékony (Ahonen, 2000. p. 7). A társadalmi nyomás alatt álló oktatás nem feltétlenül kooperatív-rationális elvek mentén szerveződik.

dozókon felhalmozott ismeretanyagot minden helyzetben hatékonyabban elsajátíthatónak tekinti a tankönyvekből elsajátítható tananyagnál, és ezáltal egy oktatási versenyhelyzetben is előnyben részesíti a multimédia tananyagokat. Úgy véljük azonban, ez nem szakmai kérdés, ha ezt a kontextust a kiadók felhasználják marketing célokra, az legfeljebb a tananyagok gazdasági szempontú elemzésének a témája lehet.

A tankönyv normaközvetítő szerepe

Az oktatás és az oktatási módszerek társadalmi kiindulópontú elemzésének azonban a fent említett mozzanatok csupán nem túl gyakran érintett részterületei, és kizárólag azt a célt szolgálták, hogy példát mutassunk azokra a rendkívül erős kötődésekre, amelyekkel a taneszközök általánosságban is kötődnek az aktuális társadalmi helyzethez.

A tankönyvek valamennyi tankönyvelmélettel foglalkozó szakember szövegében azonosítható legfontosabb társadalmi szerepe a társadalmi normarendszer újratereztésének kísérlete. Valamennyi kutató megegyezik abban, hogy a tankönyvek nem csupán ismeretanyagot adnak át, hanem szelekciójukkal, témaválasztásukkal, szerzőik stílusával tudományos és emberi megközelítésével megkísérlik reprodukálni a diákokban a társadalom aktuális állapotát, mind az éppen élő és általánosan elfogadott tudományos és kevésbé tudományos narratív elemeket, mind az elfogadott erkölcsi, etikai normarendszert. Nevezzük ezt a két, elméleti megközelítésünkben jól elválasztható sikot kánonnak, a reprodukció tartalmi elemeit a *tartalmi kánon* fogalmával kívánjuk leírni, az erkölcsi, etikai, a mindennapi együttéléstől a szakmai viselkedésig terjedő szabályrendszert pedig *etikai kánonnak*. Ez az elméleti felosztás követi a pedagógia hagyományos nevelés–oktatás dichotómiáját. Úgy véljük, a gyakorlati munka során nem választható el könnyen a két sík, elsősorban elméleti vizsgálatunk célja mégis az etikai kánon reprodukciójának leválasztása, és lehetőség szerint kísérleti vizsgálata.

A tartalmi kánon

A tartalmi kánon a tankönyvek azon része, amely a megtanítandó ismeretanyag alapvető, kötelező, mindenki számára elfogadott elemeit tartalmazza. Ez egyrészt definiált és kodifikált az egyes nemzetek alaptanterveiben (Magyarországon a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben), másrészt részei azok az ismeretelemek is, amelyeket

az adott kor tudományos diskurzusa kanonizált. Ezek az elemek nem szerepelnek a központi szabályozásban, de a társadalom jelentős része által elfogadottak és elismertek, így a tankönyvek jelentős részében megjelennek. Természetesen a csupán a köztudatban szereplő tartalmi elemek ismerethalmaza nem statikus, folyamatosan változik, a tudományos kutatások és a társadalmi folyamatok is állandóan alakítják.

Elie Podeh szerint „a tankönyvek a modern kor mesemondói”, amelyek felelősek azért, hogy átadják azokat az ismereteket a fiatalok számára, amelyeket a felnőttek fontosnak tartanak tudni a saját és más kultúrákról (Podeh, részben idézi Mehlingert és Pingelt, Podeh, 2007, p. 1, Mehlinger, 1993, p. 287, Pingel 1999, pp. 7–8). Mehlinger szerint semmilyen más szocializációs eszköz nem fogható a tankönyvekhez, és Podeh ezt azzal a lényeges elemmel egészíti ki, hogy a tankönyvek bár imitálják, hogy neutrális, legitimált tudást adnak át, valójában gyakran ideológiai eszközök egy bizonyos hit vagy hiedelemrendszer ismereteinek megosztására, illetve egy szociológiai értelemben vett „established” politikai és társadalmi rend legitimálására (Podeh, 2007, p1). Podeh meglehetősen szélsőségesen fogalmaz, amikor az ismeretek kiválasztását és szervezését ideológiai folyamatként írja le, elsősorban a történelemtankönyveket tekinti e legitimáló szerep letéteményeseinek. Véleménye szerint a tankönyv célja a „jóváhagyott tudás” („approved knowledge”) generációk közötti átvitele. Podeh megközelítése bár radikálisnak hangzik, szociológiai szempontból egyáltalán nem áll távol az igazságtól. Fontos megjegyeznünk, hogy egy meglehetősen konfliktusokkal teli terület (a Közel-Kelet) törtélemtankönyveivel foglalkozik, ezáltal sokkal élesebben rajzolódnak ki azok a társas hit- és tévhitrendszerek, amelyek láthatóan átörökítik, megerősítik a beágyazódott előítéleteket (hasonlóan az 1. fejezetben említett, egyes magyar tankönyvekben fellelhető előítéletes cigányságképhez).

Teljes mértékben osztja Podeh véleményét Johannes Lähnemann és hozzáteszi még, hogy a tankönyvek fundamentális ismereteket közölnek, ez a szerepük nem változott az audiovizuális médiumok korszakában sem:

„Ebben a helyzetben, amikor korlátozott szaktudományos képzést kapnak a tanárok, a tankönyvek gyakran „tanítják a tanárokat” és így alapvető szerepet játszanak a tanórák tartalmának megtervezésében is.” (Lähnemann, 2003. p. 1)

Szinte szó szerint jelenik meg a gondolat az UNESCO 2007-es konferenciájának háttéranyagában is:

„A tananyagok – bármely formában készüljenek – nem csak ismereteket, értékeket, attitűdöket adnak át, hanem segítik a tanárokat a tanórai tevékenységek facilitálásában, s így az idők során felhalmozódva, pedagógiaileg megbízható tervrajzává válnak egy fenntartható világban való együttéléshez szükséges készségek felépítéséhez és fejlesztéséhez.”¹⁸ (UNESCO, 2007, p. 29)

Ennek az erőteljes társadalmi meghatározottságnak tulajdonítja a tankönyvkutatások népszerűségét Sirkka Ahonen (Ahonen, 2006) és Karlovitz János is (Karlovitz, 2001), és abban valamennyien egyetértenek, hogy ez a meghatározottság leginkább a történelemkönyveket jellemzi.

Dárdai ezt az ideológiai háttérret mint nem feltétlenül tudatos tananyagszervező erőt (a szerző szándékai ellenére a szövegbe kerülő rejtett üzenetet, torzítást), a tankönyv hibájaként értelmezi (Dárdai, 2002, p. 25), és ő is úgy véli, hogy ez a lehetőség elsősorban a történelem, társadalomismeret és földrajz könyveket érinti. Ahonen írja:

„A történelemtankönyvek elemzése talán több kutatót vonzott az idők során, mint bármely más tantárgy tankönyveié. A történelemkönyvben a társadalom úgy mutatja be önmagát, ahogy a fiatalok szemében tükröződni szeretne. A hagyomány kötelezettségként jelenik meg.”¹⁹ (Ahonen, 2006, p. 3)

Ahonen ugyanebben a cikkében röviden kitér egy másik szempont elemzésére, amely az iskolai történelemoktatásban (és nem igazolja ugyan, de elmélete más tantárgyak oktatására is értelmezhető) az iskolai tudomány és az akadémiai (egyetemi) tudomány közötti különbségre hívja fel a figyelmet. A legutóbbi kutatások (Ahonen, 2006, p. 4) rámutatnak, hogy különbség van a „tudományos” történelem és az „iskolai” történelem között. Ez a különbség nem csupán tartalmilag tűnik, hanem látszólag a tudományos megközelítésmódban is jelentkezik. Az iskolai történelem a történelem hétköznapi, mindenki által elérhető kultúrája, amely – függetlenül a kutatói vonzódásoktól – inkább a

¹⁸ „Materials in whatever format they are produced and used must not only transfer knowledge, values and attitudes through their content but also assist the teacher in facilitating activities that, through a process of accumulation, become a pedagogically sound blueprint for constructing and nurturing the necessary skills for learning to live together in a sustainable world.” (UNESCO, 2007, p. 29)

¹⁹ „History textbooks have attracted perhaps more researchers than any other textbooks. In a history textbook, society portrays itself in the way it wants to appear for the young. The tradition is presented as an obligation.” (Ahonen, 2006, p. 3)

kollektív emlékezettel van kapcsolatban és társadalmi funkciókat szolgál. Az nem vitatott, hogy az egyetemi kutatások feladata a kánonon túlmutató témák keresése, de Ahonen megállapításai mindenképpen szemben állnak azzal a mindennapi hitünkkel, miszerint az iskolai tudományosság az egyetemi tudomány „kistestvére”. S bár dolgozatunkban nem foglalkozunk a kánonba kerülés folyamatával, azt látnunk kell, hogy egy-egy kutatás alatt álló történelmi téma vagy új megközelítésmód tankönyvi megjelenése bizonyosan része a kánonba kerülés társadalmi folyamatának.

A fentiek miatt Ahonen azt állítja, hogy az iskolai történelem különös természetének megértéséhez a tankönyvek szociológiai elemzésére lenne szükség. Ahelyett, hogy a történelem tudományának mellékága lenne a történelemtanítás kutatása (a tankönyvek kutatásával együtt) önmagában interdiszciplináris tudományként kellene kezelnünk, amelynek része a történetírás, a szociológia és más társadalomtudományok (Ahonen, 2006, p. 4). A tankönyvek szociológiai elemzését mások is javasolják (Schäfer, 1999. p. 1, Nicholls, 2003. p7, Karlovitz, 1986. p8, Karlovitz, 2001. p34) és egy ilyen típusú össztársadalomtudományi elemzés rendkívül érdekes lenne, mert a szétaprózott szempontrendszerek helyett megkísérelhetné a tankönyvelmélet általános elemzési módjainak kidolgozását.

Romsics Ignác és doktorandusz hallgatói összeállítottak egy kötetet a magyar történelem „mítoszairól”, ahol a közgondolkodásban élő hamis történelmi képek tudományos háttérét kívánták megmutatni, közelebb hozva ezáltal a tudományos valóságot a társadalmi valósághoz (Romsics 2002). A könyvükben szereplő kutatások olyan társadalmilag érzékeny témákat érintenek, amelyekről kialakult tévképzetek léteznek a magyar társadalomban, például: Tisza István szerepe a világháború kitörésében, vagy a magyar trónörökös repülőgép-szerencsétlenségének története a II. világháborúban. Megközelítésmódjuk azonos Ahonen érvelésmódjával, amennyiben a történelmi tények egyfajta értelmezésének sokkal inkább társadalmi, mint tudományos szerepet tulajdonítanak.

Az etikai kánon

A hagyomány, amely egyszerre tartalmazza a társadalom számára szükséges ismerethalmazt és normarendszert, óhatatlanul átvezet minket a tartalmi kanonizációtól az általános erkölcsi szabályrendszerek reprodukciójához. Jelen megközelítésünkben a társadalom normarendszerének tekintjük az elfogadott egyéni és társas viselkedési normák-

nak azt a halmazát, amelyek átörökítésére a társadalmaknak önnön fenntartásuk érdekében szüksége van. Ezt nevezzük dolgozatunkban etikai kánonnak. A tankönyveknek a tantervi tartalmak megtanításán (a kanonizált tartalmak és narratívák reprodukálásán) túl legalább ennyire fontos szerep jut a normarendszer átörökítésében is. Számos szerző járja körbe a tankönyvek azon dimenzióját, hogy a tankönyv a társadalom normáinak, viselkedési szabályainak ugyanúgy hordozója, mint a kanonizált tudásnak.

„A tankönyv nem csupán aktuális taneszköz, hanem a társadalom és korszak művelődési arculatának dokumentuma, lenyomata is”,

állítja Karlovitz, amikor a tankönyvet befolyásoló társadalmi is egyéb hatásokról ír (Karlovitz, 2001, p. 35).

Richaudeau a tudományos ismeretek fontosságán túl a társadalmi nyelvi normákat emeli ki a tankönyv normareprodukciós szerepei közül:

„A tudományos funkciót tekintve a tankönyv nemcsak az ismeretek bizonyos mennyiségét tartalmazza, hanem ezen ismeretek szelektálása, taglalása által tartalmáról és a tudásról magáról egyfajta ideológiát is közvetít (például a tudományos ismeretek fontosságáról, a történelmi folyamatokról, a társadalmi nyelvi normákról).” (Idézi Horváth, 1994, p. 681)

Az etikai kánon rendkívül sokelemű, és a tankönyvek, taneszközök nevelési szerepének részeként fontos a tananyagok nevelési kérdéseinek vizsgálatában, bár meglehetősen nehezen és körülményesen érhető tetten – a kanonizált társadalmi szabályok átörökítésének működése meglátásunk szerint hasonlóságot mutat a rejtett tanterv sajátosságai-val.

A társadalmi reprodukciós szerep taneszközökre vonatkoztatása

Egyetértve a felsorolt szerzőkkel, úgy véljük, éppen ez a kiemelt társadalmi reprodukciós aktus az, ami nevelési szempontú vizsgálatunkban hangsúlyossá teszi a tankönyvek társadalmi szerepét. Két ponton azonban ki kell térnünk az eddigi megállapításokat:

Dárdai írja: „a tankönyv a legtöbb gyermek számára az emberi történelem és kultúra összefüggő képét mutatja” (Dárdai, 2002, p. 24). Bár történelemkönyvekre gondol, ez az állítás valamennyi tantárgy tankönyveire, és tovább kiterjesztve a gondolatot valamennyi

tananyagra és taneszközeire igaz. Az oktatási eszközök teljes spektruma, egymáshoz lazán kapcsolódó rendszert alkotva a világ egy koherens szeletét mutatja a diáknak, annak tudományosan és társadalmilag kanonizált valójában. Mivel elfogadott, hiteles közlők által szerkesztett szövegekről, tervezett vagy elkészített tárgyakról beszélünk, a világ ezen eszközök által reprezentált szelete valóban „olyan” a gyerek számára, ahogy az a tárgyakon vagy a tankönyvi szövegeken keresztül megjelenik²⁰. A hagyományos tankönyv társadalmi legitimitása éppen abból adódik, hogy kanonizált tudást tartalmaz, és ez a legitimáció visszahat a tankönyvre és az oktatási szituációban megjelenő más eszközökre: világmagyarázó eszközzé teszi.

Ha ez a világmagyarázat nem teljes – mert például a tankönyvi szöveg problémás, pedagógiaiailag kiforratlan, nincsenek emberi, erkölcsi, etikai vonatkozásai, nem közvetít erkölcsi szabályrendszert – akkor a világ éppen leírt szeletének a tanulóban létrejövő reprezentációjából hiányozni fognak az erkölcsi szabályok, vagy a személyiségre más módon ható tényezők. Kutatási megközelítésünk alapja, hogy ezek a „kis világok” is rendelkeznek saját erkölcsi, etikai struktúrával, amelyek leírása, átadása, tankönyvi reprezentációja a tankönyv- vagy tananyagszerző felelőssége. Kereszty Orsolya nagyon hasonló eredményre jut, amikor szociológiai irányból közelíti meg a tankönyvi világok kérdését a társadalmi nemek tankönyvi reprezentációjáról szóló cikkében (Kereszty, 2005).

Elie Podeh azt állítja, hogy a tankönyvek gyakran ideológiai eszközök az „establishment” hatalmának fenntartására. Mi ezt a megközelítést tovább általánosítanánk, véleményünk szerint a tankönyvek – kultúráközvetítő szerepüknél fogva –, elkerülhetetlen módon mindig ideológiai bázison álló eszközök, akkor is, ha ez az ideológia az elfogadás, a multikulturalizmus és a multiperspektivitás liberális ideológiája. A többféle megközelítés bemutatásának liberális teóriája ugyanúgy ideológiai bázist alkot, mint bármely más szellemi attitűd, éppen ezért szükségszerűen szembekerül más (például konzervatív) megközelítésekkel. Így a tankönyv (és értelmezésünk szerint bármely más taneszköz) mint politikai, társadalmi tényező értelmezése, értékelése elkerülhetetlen, ha a nevelési szerep azonosítására, az eszközök nevelési szempontú elemzésére törekszünk. Nem csak

²⁰ A koncentrikus tantervek szemléletes példája lehet a fenti gondolat gyakorlati megjelenésének. A tantervben leírt egyszerűsített világképet évről-évre tárgítja az iskola, az aktuális reprezentációhoz minden évben újabb és újabb részletek adódnak hozzá, megtartva vagy átalakítva a korábbi ismeretek halmazát.

az olyan a kényes témánál elengedhetetlen a politikai kontextusból következő elemzés mint például a vallások által egymásról alkotott képének elemzése (lásd az első fejezet elemzéseit), hanem a látszólag konfliktusmentes hétköznapi tematikák esetében is. Ezzel elismételjük Gerd Stein eredeti megközelítését, aki a tankönyvet mindig is részben politikai eszköznek, politikumnak tartja, bár elemzési módszertanunkban csupán egyfajta megközelítés a politikai, társadalmi vonal (részletesen lásd a fejezetben később).

A rejtett tanterv mint analógia

A rejtett tanterv a XX. század második felének népszerű pedagógiai fogalma, Szabó László Tamás 1988-as monográfiájában elemezte részletesen (Szabó, 1988). Maga a fogalom az angol „hidden curriculum” tükörfordítása (Jackson, 1968; Zrinszky, 2002, p. 49) és általánosságban leginkább annak a gondolatnak a kifejeződése, hogy az iskolák a hivatalosan definiált tanterven túl több, más típusú és kevésbé kontrollált ismeret- és normarendszert is átadnak a diákoknak az iskolai évek alatt. Gyakorlati szempontból rendkívül összetett a rejtett tanterv definiálása, mivel különböző kutatók különféleképpen értelmezik, ráadásul társadalomtól, intézménytől, iskolától és a személytől is rendkívüli módon függ az egyes értelmezések manifesztálódása a mindennapi életben. Talán a negatív definíció adja a legpontosabb eredményt pedagógiai szempontú megközelítés esetén: a rejtett tanterv fogalmával kíséreljük meg leírni azokat a mérhető, kimutatható oktatási, nevelési hatásokat, amelyek nem szerepelnek az eredeti, kodifikált oktatási, nevelési célok között.

Szabó a hatvanas években bekövetkezett társadalomtudományi változások következményeként írja le a szemléletmódot, amit a „rejtett tanterv” címkével jelölünk. Úgy gondolja, a fogalom létrejötte annak a tudományos változásnak a következménye, amely a társadalmi tényekről a társadalmi folyamatokra helyezi a hangsúlyt, és azok vizsgálatát állítja a középpontba (Szabó, 1999.). Ezáltal a tanterv „interaktív létmódja” kerül a figyelem középpontjába, ami valójában a tanterv elméletének és gyakorlatának egyidejű elemzését jelenti, a pusztán elméleti megközelítés helyett²¹. Tehát – állítja Szabó – a

²¹ „Azaz e szemléletben a curriculum elemzése azt jelenti, hogy leírjuk és értelmezzük a tantervet úgy, ahogyan azt a mindennapos tevékenységek során – az iskolán és a tanórán belül és kívül – egy szociális kapcsolatrendszerben létrehozuk.” (Szabó, 1999, p. 6)

tantervelméleti és szaktudományos megközelítések után a tanterv iskolai megjelenési formáival is foglalkoznia kell a pedagógiának – és ez az elgondolás analóg a tankönyvelméleti kutatások során sokszor idézett, Weinbrenner által leírt empirikus deficittel, mivel tankönyvelemzések esetében még keveset tudunk a valódi iskolai használatról. Ugyanakkor ez az a gondolat, ami a rejtett tantervet mint analógiát érdekessé teszi a mi számunkra is, hiszen a tananyagok nevelési megközelítése csak részben elemezhető az elmélet oldaláról, be kell vonnunk az elemzésünkbe azt a hatásrendszert is, amely a mindennapi használat során valóban képest hatás gyakorolni a tanulók személyiségére.

A „rejtett tantervnek” alapvetően két magyarországi értelmezését szeretnénk elkülöníteni. Létezik egyrészt a Szabó László Tamás-féle megközelítés, amely a hatékony iskolai szocializáció eszközeként, tágabb értelemben az iskolai szocializáció folyamatának leírására használja a fogalmat. Ebben az értelemben valamennyi szabály, viselkedésminta, amit a kisiskolásnak el kell sajátítania ahhoz, hogy teljesíteni legyen képes az iskolában, az iskola rejtett tantervének a része. Ide tartoznak az iskolai rituálék, a teljes elvárásrendszer, amit a tanulónak el kell sajátítania az iskolai sikerek eléréséhez, és az iskolai mikrotörténetek is (kérdés, válaszadás, jelentkezés módja és így tovább). Mind Jackson, mind Szabó úgy véli, a rejtett tantervi tartalmak a számonkérésben is helyet kapnak, az iskola mint intézmény nem csupán átadja, de meg is követeli bizonyos rejtett tantervi elemek elsajátítását. Szabó szerint a rejtett tanterv elengedhetetlen része az oktatási folyamatnak, elsajátítása spontán, a személyiség pszichikus képződményeinek valamennyi alapvető tartalmára kiterjed, és erősítheti vagy gátolhatja az intencionális pedagógiai tevékenységet. Mindketten rámutatnak, hogy az intézmény strukturális jellemzői és a tanulók kulturális-társadalmi háttere jelentősen befolyásolja a kialakult rejtett tantervet, valamint annak elsajátítási módját és mélységét. Az itt vázolt megközelítés meglehetősen szociálpszichológia-központú, kevés figyelmet szentel az oktatási és nevelési tartalmi kérdéseknek, a szocializáció és a társadalmi, iskolai szabályok elsajátítása áll a középpontjában.

A másik értelmezés legpontosabb közlője Sáska Géza, aki szintén Szabó László Tamás szövegéből kiindulva egy politikailag sokkal jobban átitatott értelmezést ad a rejtett tanterv fogalmáról (Sáska, 2002). Ő úgy véli, hogy a „rejtett tanterv” egyben politikai fogalom is, amely a nyolcvanas években az aktuális helyzetet a diktatúra szempontjából jól leíró tézis, amelynek segítségével elméleti alapon is megközelíthetők az esetlegesen a rendszernek nem megfelelő „rejtett”, implicit tartalmak. A kiinduló feltételezés

ebben az esetben is hasonló a korábbiakhoz: az oktatási folyamatban megjelennek a hivatalosan meghatározottól eltérő tartalmak, amelyek ellentétesek az uralkodó ideológia által megkívántakkal.

A problémára különösen érzékenyek a diktatórikus rendszerek, ahol a tartalmi szempontból minden részletében szabályozott oktatási folyamat mellett létező, kontrollálatlan ismeretsoportok azonosítása, és hatásuk minimalizálása politikailag adekvát cél az erős központi oktatásirányítás számára. Ez a megközelítés sokkal inkább tartalmi szempontú, az oktatásra koncentrált, és a tanárok által a hivatalos – ideologikus – tananyagon felüli ismeretanyag leírása és korlátozása a célja (Szabó–Falus, 2000. p339).

A rejtett tanterv mindkét értelmezése érdekes számunkra. Magát a fogalmat a tankönyvekre és a tananyagokra is érvényesnek tartjuk, amennyiben ezek az eszközök is tartalmaznak olyan tartalmi és értékorientált elemeket, amelyek kívül esnek a szerzők és a szerkesztők közvetlen intencióin. A tananyag szelekciója, a választott módszerek, a tankönyvben szereplő képek tartalmi jegyei mind-mind olyan jellemzői a tankönyveknek, amelyek teljes jelentéskontrollja, vagyis a tanulóknál kialakuló jelentések és értelmezések előre definiálása lehetetlen feladat. Ezeket az írók és szerkesztők szándékain túl közvetített ismereteket és értékeket tekinthetjük a taneszközök „rejtett tanterv”-ének.

A tankönyv által hordozott rejtett jelentések tartalmi szempontú megközelítése lehetséges az utalások, a kihagyások, (a szükségszerűen jelen lévő) egyszerűsítések elemzésével, a gondolkodtató kérdések és a képanyag vizsgálatával.

A nevelési, pedagógiai elemek rejtettsége ugyanakkor összetettebb kérdés. Egyrészt érdekes annak a hatásrendszernek a vizsgálata, amely a szerzői szándékokon felül kerül bele a tankönyvekbe és hatással van a tanulók személyiségfejlődésére, világképük, viselkedésük kialakulására. Ezek elemzési módszerei lehetnek a képelemzések, a kérdések (vagy más intencionálisan nem információhordozó didaktikai elemek) tartalmi elemzése (az ötvenes évek szocialista tankönyveinek matematikai szöveges feladatai máig közbeszéd tárgyát képezik a hétköznapi diskurzusban), esetleg olyan vallási vagy politikai meggyőződéseket érintő tartalmi elemzések, mint a korábban említett vallási történelem-tankönyvek tartalomvizsgálata (Podeh, 2007, Lähnemann, 2003).

Ugyanakkor a tankönyvben vagy tananyagban *intencionálisan szereplő nevelési célú* strukturális vagy tartalmi elemek, amelyek a szerző nevelési céljait hivatottak megvalósítani, részben szintén rejtetten léteznek a szövegben. Általános megközelítésünk, hogy ezek az elemek csak akkor képesek valódi nevelési hatást gyakorolni, ha részben rejtet-

tek és indirekt módon működnek. Bármily jelentős – a pedagógia történetében jól végigkövethető – gondolat a hősiestettekről szóló irodalmi szövegek nevelő hatása, úgy véljük, általánosan nevelő hatást a tankönyvek és taneszközök leginkább indirekt módon képesek elérni, vagyis a tankönyvek nevelési eszköztárának rejtettsége önmagából fakad, létének sajátja. Emiatt viselkedésük, működésük és ezáltal vizsgálatuk lehetőségei nagyban hasonlítanak a rejtett tantervi elemek azonosítására az iskolai szituációban. Míg a hagyományos rejtett tanterv „hordozója” az adott társadalmi közegben működő iskola, a taneszközök rejtett tantervének hordozója a tankönyvi szöveg és struktúra együttesen. Elemzésünkben tehát sok esetben ilyen rejtett elemeket keresünk, amelyekkel kapcsolatban két alapvető problémára hívnánk fel a figyelmet:

Mivel az említett tankönyvi elemek nyelvi, vagy vizuális struktúrákba rejtettek, indirektek, mindenképpen az alkotó és a befogadó együttműködésére van szükség az értelmezéshez és a befogadáshoz. A gadameri, művészetfilozófiai, hermeneutikai megközelítéssel élve az alkotói és a befogadói horizont egybeesésére van szükség ahhoz, hogy ezek a nyelvi vagy vizuális struktúrák dekódolhatóak legyenek, mind a tanulók, mind a vizsgálatot végző számára. Ebből adódóan semmi nem garantálja, hogy az eredeti jelentés könnyen, (vagy egyáltalán) dekódolható a vizsgálat számára, hiszen a vizsgálatot végző személy múltja, tapasztalatai, értelmezései jelentősen eltérnek a tankönyv célcsoportját jelentő tanulók korábbi szocializációjától, tapasztalataitól, vagyis befogadói horizontjától. Ha pedig az értelmezés nem egyszerű és egyértelmű, a verifikálható módszerek és így a tudományos vizsgálat kialakítása sem könnyű feladat, és például a kvantitatív módszerek alkalmazása számos problémát vet fel a kutatások megismételhetőségének kérdésében.

Az intencionálisan alkalmazott nevelési célú tankönyvi elemek valójában a szocializáció elemeit tartalmazzák. Nem gondoljuk úgy, hogy a gyermekek szocializációja egyenlő lenne a neveléssel, vagy egy társadalmi intézmény (az iskola vagy a tankönyv) nevelési tevékenysége csupán a szocializációra korlátozódna, de mind az iskola, mind az oktatásban résztvevő más eszközök (tankönyv, multimédia taneszközök) fontos feladata a társadalmi szabályrendszerek elsajátításának elősegítése. A teljes struktúra valamennyi paraméterének egymásra hatását bemutató illusztrációja a 3. ábrán látható.

A tartalomelemzések azzal a feltételezéssel élnek, hogy csak kanonizált elemek kerülnek a tankönyvbe, ebből adódik az a prekonceptió, hogy a tankönyv történettudományi forrásként is alkalmazható. Ebben az esetben a tankönyvben leírt, és abból dekódolt

információstruktúrákat a kutatók a társadalomra vetítik, és társadalmi, történeti következtetéseket vonnak le belőlük. Nem vitatjuk, hogy a tankönyvi tartalmak jelentős része ebbe csoportba tartozik, és a társadalmi állapotokat, gondolatokat írja le (ahogy ezt a fejezet elején is kifejtettük), de úgy véljük, a tankönyvben megjelenő nem intencionális tartalmak elemzésével még adós a tankönyvkutatás.

		Intencionális tankönyvi elemek, struktúrák	Nem intencionális tankönyvi elemek, struktúrák
Tartalmi egységek, elemek	A kánon elemei	Tartalmi kánon elemei – a tanterv által meghatározott, társadalmilag elfogadott szaktudományos elemek	– (Nem lehetnek kanonizált, de nem tervezetten feldolgozott tartalmi elemek egy tankönyv- ben, ez szakmai hiba lenne)
	A kánonba nem tartozó elemek	A kánonba nem tartozó tar- talmi elemek – a szerző tár- sadalmilag nem kanonizált ismeretei, amelyeket szere- peltet a tankönyvben	Kánonon felüli tartalmi elemek – a szerző meggyőződéséből, világképéből származó elemek, amelyek nem képezik a kánon részét, mégis átkerülnek (leg- többször indirekt módon) a tan- könyvi szövegbe
Nevelési egységek, elemek	A kánon elemei	Etikai kánon elemei – tantervileg nem kodifikált normák, viselkedésminták, preferált személyiségjegyek – szocializáció	Etikai kánon elemei – amelyek a szerző szándékai nélkül, „automatikusan”, társa- dalmi létéből adódóan kerülnek a tankönyvi szövegbe
	A kánonba nem tartozó elemek	– (Egy jól működő lektorálási és tankönyv-engedélyezési rendszerben, kánonon kívüli elemek szándékoltan nem kerülhetnek a tankönyvbe)	Etikai kánonon kívüli elemek – a szerző szándékaitól függetle- nül, világlátásából adódó ele- mek, amelyek rejtetten kerül- nek be a tankönyv szövegébe, így észrevétlenek maradhatnak a szakmai engedélyezési bizott- ságok előtt

3. ábra: A tankönyvi elemek rendszere

A tankönyvek formális társadalmi meghatározottsága

A jogi és a gazdasági meghatározottság

A tankönyvek jogi meghatározottsága alatt azt a kodifikált jogszabályi keretet értjük, amelyen belül az oktatás számára készített könyvek jogilag is az iskolai tevékenység részévé válhatnak, „tankönyv” minősítést kapnak. Európa számos országában, így Magyarországon is a tankönyveknek bizonyos jogszabályban rögzített kritériumoknak meg kell felelniük, át kell esniük egy szakmai és pedagógiai értékelési eljáráson, amelynek a végén a bírálók a tankönyvvé minősítésre tesznek javaslatot – a végső lépést, a tankönyvvé nyilvánítást az oktatási miniszter teszi meg. Ezt nevezzük szabályozott tankönyvpiacnak (Karlovit, 2000, p. 476) és bár a rendeletet többször módosították az elmúlt években, az alapelvek nem változtak (Karlovit, 2000, p. 482).

Az oktatásirányítás a kontrollért cserébe adókedvezményeket biztosít (például áfa-kedvezményt Magyarországon), jogdíjengedményekkel (a tankönyvekben, direkt tanórai használatra szánt taneszközökben megjelent idézett szövegek, képek jogdíjmentesen közölhetők), esetenként direkt értékesítéssel és ebben állami szerepvállalással, valamint a központilag karbantartott tankönyvlistával „fizet”. A formális meghatározottságot kiegészíti a médiaipar és a társadalmi közbeszéd, amely állandó figyelemmel és folyamatos – nem tudományos igényű – diskurzussal viszonyul a tankönyvekhez.

Szemben a tankönyvekkel, az önálló tanulásra szánt multimédia tananyag ma Magyarországon még gazdaságilag nem támogatott oktatási termék, éppen ezért az alkotónak, kiadónak sokkal nagyobb figyelmet kell fordítania a társadalmi elvárásoknak való megfelelésre – állami támogatás hiányában „teljes áron” tudja csak értékesíteni a terméket, azaz meglehetősen drágán.

A tankönyv mint történelmi forrásdokumentum

A korábban részletesen tárgyalt informális társadalmi szerepe miatt, különös tekintettel a társadalmi norma-, és kanonikus tudást közvetítő tevékenységére, a tankönyv mint forrásdokumentum mindig különös figyelmet kapott a történettudományi, társadalomtudományi kutatásoknál. A tankönyveket kordokumentumnak tekintő, korábban már

tárgyalt, vizsgálatok mellett (Unger, 1971) az utóbbi évtizedben több tanulmány született Albert B. Gábor tollából, ahol tankönyvek segítségével végez történelmi kutatásokat. Ő így ír erről:

„A vizsgált történelemtankönyveket elsősorban olyan meghatározó történeti forrásnak tekintjük, amely egyszerre tükrözi az adott kor tudományos ismereteit, továbbá a politikánk iskolai történelemoktatásra gyakorolt hatását.”
(Albert, 2004, p. 7)

A tankönyvek, taneszközök történettudományi szerepének részletes elemzése nem célja kutatásainknak, a tankönyvek társadalmi–politikai elemzéséből nem azt tartjuk lényegesnek, hogy a könyvek vizsgálhatók-e történeti forrásdokumentumként, hanem azt, hogyan viselkednek a társadalmi szabályrendszer átadásának eszközeként. A normarendszer továbbörökítésének módja áll figyelmünk középpontjában – hiszen ez a tevékenység nevelési feladataink részét képezi.

A multimédia tananyagok társadalmi meghatározottsága

A fentiekben megkíséreltük bemutatni és igazolni, hogy a tankönyvek társadalmi meghatározottsága meglehetősen erős. Számos társadalmi, politikai és szocializációs hatás befolyásolja létrejöttét, tartalmát és struktúráját. Ezzel szemben a multimédia tananyagokat nem kíséri akkora társadalmi figyelem, piacuk sokkal kisebb, kötetlenebb, a tankönyveket érő jogi korlátozások és gazdasági kedvezmények nem (vagy nem feltétlenül) érintik. Társadalmilag sokkal kevésbé determináltak, szabadabbak, nem mennek át annyi ellenőrzési fázison, mint a tankönyvek. Sokkal inkább ad hoc jellegűek, amiből adódóan mind didaktikailag, mind nevelési szempontból sokkal változatosabbak. Teret adnak a kreatív kísérleteknek éppúgy, mint az elfogadhatatlan próbálkozásoknak – a multimédia tananyag folyamatos lehetőséget ad az innovációra, új módszerek kipróbálására. A tankönyv meghatározottságánál fogva egy alapvetően konzervatív képződmény, lehetőségei sokkal behatároltabbak. A fejezet elején elemzett reprodukciós szerep az innováció ellen hat: a tankönyv feladata a társadalmi tudás és normarendszerek reprodukciója, ez a tevékenység pedig könnyebben legitimálható hagyományos módszerek alkalmazásával, mint újdonságok kipróbálásával.

A társadalmi determináltság része, de önállóan is elemezhető, hogy a tankönyvek politikai meghatározottsága szintén rendkívül erőteljes (Dárdai, 2002, p. 24), pillanatnyi politikai erők és kormányok is lehetnek rá direkt vagy indirekt hatással. A multimédia tananyagok ez irányú „elkötelezettsége” is kisebb, politikai kötődésük nem ennyire szoros. Olcsóbbak, piacorientáltabbak, visszafogottabb hatásúak mint a tankönyvek, ezért kisebb politikai befolyás éri őket. A tankönyv társadalmilag intézményesült eszköz, a multimédia tananyag nem.

A politikai befolyásról való gondolkodáskor nem feledkezhetünk el a közelmúlt kelet-európai diktatúráinak reakcióról, ahogyan a jelentős hatásúnak vélt médiumokat kezelték. Érdekes lehetne annak a hipotézisnek a vizsgálata, hogy a diktatúrák mintha hajlamosak lennének túlreagálni a társadalmilag fontosnak tartott kommunikációs eszközöket (médiumokat), ahogy rendkívüli figyelem kísérte a szocializmusban a húszas években modernnek számító filmet is. Hasonlóan ahhoz, ahogy Sztálin (és ezáltal a Rákosi érában Magyarország) reagált a filmre mint új médiumra, elképzelhető, hogy diktatórikus keretek között a multimédia is kiemelt politikai érdeklődésnek lenne kitéve. Mivel a filmeket a tömegkommunikáció új, hatékony formájának látták – ezáltal ideológiaterjesztésre alkalmasnak ítélték – sokkal nagyobb állami támogatást és így kontrollt kapott, mint a hagyományos médiumok. Hasonló folyamatokat figyelhetünk meg napjainkban Ázsiában, ahogyan a kínai kormány cenzúrával és hihetetlen erős ellenőrzéssel reagál az internet, az új médium megjelenésére.

A könyv mint médium a tudományos hagyomány része, a kommunikációs hitelesség szimbóluma. Ahogy az egyetemi környezet képes legitimálni etikailag problémás tudományos kísérleteket (Aronson, 2008), a könyv forma is képes legitimálni az általa hordozott tartalmat. A digitális szöveg ma még nem képes erre, a világhálón megjelenő textusok még kevésbé. A tankönyv mediatisztikus legitimáltságához hozzáadódik az iskola intézményi tekintélye, és ez tovább erősíti a tankönyv által reprezentált valóság igazságába vetett hitet. Úgy véljük, ha a közeljövőben a multimédia mint médium elterjed az iskolai használatban, akár tankönyvi, akár kiegészítő taneszköz szerepkörben, társadalmi szerepe megerősödik és ezáltal meghatározottsága is jelentősen megnő – vagyis az elektronikus tananyagokat ma jellemző szabad, innovatív környezet korlátok közé szorul, és a multimédia tananyagok is beállnak majd a társadalmilag meghatározott eszközök sorába.

A pedagógiai dimenziók azonosítása a tananyagban

Széles elméleti háttere van a vizsgálható dimenziók azonosításának a tankönyvekben, a dimenziók történetét és fejlődését részben, vagy egészben, többen is feldolgozták már (Dárdai, 2002; Karlovitz, 2001; Lappints, 1986). Számunkra a pedagógiai megközelítés érdekes, azon belül is annak vizsgálata, hogy megjelenik-e az egyes tankönyvelméleti megközelítésekben a nevelési szempont, hogyan vélekednek, viszonyulnak az egyes szerzők a tankönyvben rejlő nevelési lehetőségekhez.

Fogalomtisztázás

Egyes szerzők tankönyvi dimenziókról (Stein, 1976; Karlovitz, 2001), mások tankönyvi funkciókról írnak (Lappints, 1986; Thonhauser, 1992). A különböző felosztási módok egyes elemei ugyanakkor nagyon hasonlatosak egymáshoz, és a szerzők közötti egymásra hivatkozások is gyakoriak. Valójában úgy tűnik, a tankönyvi dimenzió, illetve a tankönyvi funkció fogalmak közötti különbség sokkal inkább a szerzők sajátos tudományos megközelítéséből fakad, mintsem a két fogalom határozottan elkülönülő jelentéséből. Az elméleti tankönyvkutatással foglalkozó szerzők, szociológusok, történészek inkább a tankönyvek kutatható dimenzióit vizsgálják, míg a tankönyvek használatát, használhatóságát vizsgáló kutatók a tankönyvek funkcióit kívánják elkülöníteni.

Szövegünkben a két fogalmat szinonimaként használjuk, saját kutatásunk inkább a tankönyvek vizsgálati dimenzióira koncentrál és kevésbé az általuk betöltött funkciókra.

A tankönyvi dimenziók elméletei

A legnagyobb hatású szerző a témakörben mindenképpen *Gerd Stein*, aki 1976-os munkájában három tankönyvi dimenziót rajzol fel (Stein, 1976), ezeket a dimenziókat egészíti ki a tudományelmélet a későbbi évtizedekben (Lappints Árpád kivételével, aki Steintől függetlenül azonosítja a tankönyv funkcióit).

Dárdai részletesen leírja, hogy Stein politikatudományi tankönyvkoncepciója egy olyan időszakban született Németországban, amikor a politikatudomány és a történettudomány kapcsolata különös fontossággal bírt a közéleti diskurzusban. Stein legfőbb újítását Dárdai abban látja, hogy kiemelte a tankönyvkutatást a tartalomelemzés szűk kere-

tei közül, és „tágabb – iskolapolitikai, politikai – dimenzióba helyezte” (Dárdai, 2002, p. 56; Karlovitz, 2001, p. 28). A három dimenzió, amelyet Stein azonosít, a következő:

1. tartalmi dimenzió: „Informatorium”
2. pedagógiai dimenzió: „Pedagogikum”
3. politikai dimenzió: „Politikum”

Az első dimenzió a tankönyv információhordozó jellegét hangsúlyozza, ez a dimenzió az alapja a hagyományos tartomelemzéseknek. A második dimenzió a tankönyv pedagógiai szempontú elemzését teszi lehetővé, az oktatás-nevelés egyik eszközeként tekint a tankönyvre. Fontos számunkra, hogy bár megemlíti a nevelési aspektust, valójában a didaktikai alapelvek szerinti elemzést tartja szükségesnek, és a didaktikai megközelítésre helyezi a hangsúlyt, vagyis nem kap különös figyelmet a nevelési szempont mint a didaktikaival azonos súlyú, érvényes megközelítés. A harmadik dimenzió a Stein által részletesen kifejtett politikai dimenzió, amelyben amellett érvel, hogy a tankönyv az aktuális társadalmi folyamatoknak és így a mindenkori politikai csatározásoknak alárendelt médium, és így nem csupán az oktatáskutatás, hanem a mindenkori (politikai) médiakutatásnak is tárgya kell, hogy legyen.

Bár a hármas bontásban Stein az egyik első kutató, aki említi a tankönyv nevelési, pedagógiai dimenzióját, számunkra sokkal inkább lényeges az általa leírt politikai dimenzió, mivel a társadalmi nevelés egyik fontos eszköze a kánon átadásának társadalmi folyamata, amelyben kiemelt szerep jut a tankönyveknek és a taneszközöknek (lásd a társadalmi meghatározottságról szóló fejezetben). Úgy véljük azonban, hogy a tankönyvek politikatudományi dimenziójára való kutatói, társadalmi reflexió egyidős a tankönyvkutatással. Jól látható a tankönyvkutatás történeti áttekintéséről szóló fejezetben, hogy a kezdet kezdetétől, a napóleoni kor első kutatásaitól politikai motivációja van a tankönyvelemzéseknek, még ha ez a politikai motiváció sokkal szűkebb körű is, mint a Stein által felvázolt politikai dimenzió.

Thonhauser (Thonhauser, 1992) számára a tankönyvek funkciói csak alapként szolgálnak funkcionális tankönyvkutatói elmélete kidolgozásához. A következő tankönyvi funkciókat különbözteti meg:

1. A tankönyv mint az oktatási és tanulási folyamat eszköze
2. A tankönyv mint a társadalmi tudat kordokumentuma

3. A tankönyv mint a társadalmilag elvárt értékek elsajátításának eszköze
4. A tankönyv mint gazdasági faktor
5. A tankönyv mint a társadalmi-politikai ellentétek megjelenítésének eszköze

A felsorolt funkciók alapján határozza meg a tankönyvkutatás feladatait, amelyeket két csoportba oszt: kritikai-analitikus, illetve konstruktív-szintetikus feladatokat határoz meg. Kutatásunk szempontjából különösen érdekes a tankönyv mint a társadalmi tudat kordokumentuma és a tankönyv mint a társadalmilag elvárt értékek elsajátításának eszköze.

A társadalmi tudat kordokumentumaként vizsgált tankönyvi funkciók gyakorlatilag megegyeznek Stein politikai dimenziójával, Thonhauser neveléstudományi, szakdidaktikai elemzéseket vár el, amikor kritikus-analitikus feladatokról beszél, és tantárgyméleti, illetve tantárgyak feletti elméleti koncepciók vizsgálatát és kialakítását, amikor konstruktív-szintetikus feladatokat említ.

Abban nyújt igazán újat az elképzelés, hogy a társadalmilag elvárt értékek közvetítését (vagyis a nevelési momentumok dimenzióját) teljes mértékben elkülöníti az oktatási és tanulási folyamatban eszközként megjelenő tankönyv oktatási, tartalmi dimenziójától. Gyakorlatilag ezzel a lépéssel megjelenik a független nevelési szempontú vizsgálat – elkülönülve a tankönyv oktatási és nevelési szempontú vizsgálatától –, külön funkcióként kezelve a tankönyvek értékreprodukciós szerepét – amely így megfelel a mi kutatásunk aspektusának. Kritikus-analitikus feladatként a neveléstudományi hatásvizsgálatok kutatását határozza meg Thonhauser, – ez dolgozatunk egyik legfőbb célkitűzése is –, mégpedig úgy, hogy a kutatás ne függjön a tantárgyi kérdésektől, vagyis valóban független feladatként legyünk képesek végrehajtani a taneszközök nevelési szempontú elemzését. Konstruktív-szintetikus feladat alatt a hatáskutatók gyakorlati eredményességét érti Thonhauser, a pedagógiai fejlesztő munka koncepcióinak vizsgálatát és fejlesztését várja el a kutatóktól. Thonhauser elgondolása a tankönyvkutatók felosztásáról tökéletesen alátámasztja az általunk felállított hipotézist, amely szerint a nevelési szempont elemzésére képesnek kell lennünk a tantárgyi tartalmaktól függetlenül is. A Thonhauser által konstruktív-szintetikus feladatként meghatározott pedagógiai fejlesztő munka konceptuális és gyakorlati kialakítása, és elemzése pedig a továbbvezető út lehetne a multimédia taneszközvizsgálatokban, amennyiben – jelen kutatásunkban – azonosítjuk a nevelési szempontból fontos elemeket a tananyagokban. A kutatás következő lépésében javasla-

tok, gyakorlati, módszertani ötletek kialakítása lesz a feladatunk – az elméleti pedagógia szempontjai alapján.

Lappints Árpád elsősorban Nagy Sándor oktatási funkciómeghatározására alapozva, azt továbbgondolva alakítja ki saját tankönyvi funkciófelosztását (Lappints, 1986, pp. 96–101). A tankönyv Lappints számára az oktatási folyamat egyik legfontosabb eszköze, amely az oktatási folyamat bármely elemében hathat, valamennyi didaktikai feladat megoldásában szerepet vállalhat. Gyakorlatilag az oktatás szolgálatában álló, de hatásmechanizmusában annál szűkebb lehetőségekkel rendelkező, egyetemes taneszköz. Ennek alapján állítja, hogy a tankönyvi funkcióknak követniük kell az oktatás funkcióit, és Nagy Sándort idézve határozottan kiáll az oktatás két funkciója, az ismeretközlő és a nevelési funkció mellett²². Ehhez a megközelítéshez adódik hozzá Lappints saját, erőteljesen irányításközpontú oktatásfelfogása: „a tanítás lényegét úgy fogjuk fel, mint a tanulás irányítását” (Lappints, 1986, p. 98). Ennek eredményeképp három, jól elkülönülő momentumban definiálja a tankönyv funkcióit:

1. nevelési funkció
2. információs (ismeretközvetítő) funkció
3. irányító funkció

Bár Lappints nem foglalkozik túl nagy terjedelemben a *nevelési funkció* elemzésével, és nem törekszik teljességre, mégis kibontakozik a magyar szakirodalomban az egyik legjobban átgondolt szempontrendszer, amellyel a tankönyvek nevelési funkciójának jellemzőit leírhatjuk. A nevelési funkció definíciószerűen azoknak a tankönyvi elemeknek a halmaza, amelyek a tanulók személyiségére hatnak, illetve segítik a – kialakítandó tanulói tulajdonságokban meghatározott – nevelési célok elérését. A tankönyvi funkciók közül a nevelési funkció feladatai a következők:

1. Értelmi, erkölcsi–politikai tulajdonságok és meggyőződés kialakításának feladatai:

²² Fontos megemlítenünk, hogy Nagy Sándor azonosítja az ismeretközlő tevékenységben immanensen meglévő nevelő tevékenységet és *ezen felül* definiálja azt a nevelő munkát, amit kívánatosnak tart mint az oktatás további elengedhetetlen elemét (Nagy, 1981, p. 42 idézi Lappints, 1986, p. 98).

- az általános (nem az adott témával kapcsolatos) tanulói érdeklődés kialakítása
- a meggyőződés kialakítása (Lappints nem részletezi, mit ért pontosan meggyőződés alatt, a kontextusból következtethetően vélhetőleg a világképre, a politikai meggyőződésre gondol)
- a megfelelő értékelés kialakítása
- az ítéletalkotó képesség kialakítása

2. Tanulásmódszertani feladatok:

- megismertetni a tanulókkal a tudás megszerzéséhez vezető utat, az ismeretanyag tudássá alakításának módszereit
- önálló kutatási képesség kialakítása
- problémamegoldó gondolkodás fejlesztése

A nevelési feladatkörök megvalósításának eszközei:

- a tananyag kiválasztása
- a tananyag struktúrája, amelyek hatással vannak a személyiség fejlődésére
- a tankönyv külalakja
- felépítése
- kivitelezése

(Az utóbbi három esztétikai nevelő hatást fejt ki.)

Lappints nevelési funkciódefiníciói erősen tartalom- és oktatásközpontúak, és bár definíciójában a személyiség és egyes egyéni tulajdonságok fejlesztését említi, az általa meghatározott feladatok nem a személyiségfejlesztést tűzik ki célul, hanem részben a baloldali értékeken alapuló közösségi nevelést, részben pedig a számára különösen fontos ismeretközlést.

Ebből adódik, hogy a nevelési funkció feladatainak nagy része inkább a pedagógia didaktikával, oktatásmódszertannal foglalkozó ágához tartozik, nem pedig a nevelésselélethez, hiszen mind az érdeklődés kialakítását nevelési feladatnak tekinti (amit a Herbart érdeklődésközpontú oktatáselmélete óta inkább a didaktika részének tekintünk), mind a „tanulás tanulását”, amit (kulcskompetenciaként a Nemzeti alaptanterv is megemlíti (NAT, 2007, p. 10)) szintén inkább didaktikai feladatként azonosítunk.

A nevelési feladatok megvalósításának eszközeiben Lappints meglehetősen modern álláspontot képvisel, ahol nemcsak a tananyag tartalmi részének (ez a klasszikus, történeti megközelítés, „a nevelő hatású szép történetek” alkalmazása), hanem a tananyag struktúrájának is nevelő hatást tulajdonít, ami teljes mértékben megfelel a mi kutatásunk megközelítésének is. Nevelő hatást tulajdonít az esztétikai élménynek is, amelynek történeti gyökerei szintén az ókorba nyúlnak vissza (a görög kalokagathia eszményéhez), majd újra felfedeződnek a reneszánsz idején, később jelentős hatással vannak a XIX. századi oktatási tartalmakra, és fontos részét alkotják a mi kutatásainknak is. A nevelési funkció hatásának méréséről is formál véleményt Lappints azzal, hogy azt állítja, a nevelési funkció eredményesen teljesíti feladatait, ha a tanuló személyes problémájának fogadja el az oktatott témakört és képes azonosulni vele.

Az *információs (ismeretközvetítő) funkció* számunkra a legkevésbé érdekes tankönyvi funkció Lappintsnál, amely a tankönyv információátadó szerepét és a további információszerezés lehetőségeit fedi le, általánosan pedig a tankönyv leghagyományosabb funkciójáról szól. (Más szerzőknél szaktudományos vagy tartalmi dimenzióként találkozhattunk vele.) Ez a funkció Lappints számára sem különösebben érdekes, csupán annyiban, hogy az információ feldolgozhatóságát kiemelve az irányító funkció fontosságát megalapozza.

Lappints kutatásának központi témája az *irányító funkció* vizsgálata a tankönyvekben. A szöveg megértéséhez, fontosságának kiemeléséhez szükségünk van a cikk témájának tudománytörténeti kontextusba helyezésére. A tanulmány a nyolcvanas évek közepén jelent meg, amikor az oktatás programozása, valamint a módszertani eszközök használata az oktatásirányításban a hazai pedagógiai irodalom diskurzusának fő vonalába tartozott. A hatvanas évek közepétől a nyolcvanas évek közepéig számos cikk, kutatás foglalkozott a programozott oktatás témájával²³, mutatva, hogy a XX. század második felének modern tudományképeiben jelentős szerepet játszik és a kutatókat különös módon érdekli a gépek és számítógépek használatának lehetősége a társadalomtudományok humánorientáltságú területein is (Nagy, 1993, p. 50). Ennek az időszaknak a végén születik

²³ Ágoston György korai cikkválogatása után (Ágoston, 1966.) a hetvenes években többek között a szegedi egyetem pedagógia tanszékén Nagy József vezetett kutatásokat a témakörben (Pukánszky, é.n.), majd a Budapesti Műszaki Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszékén Biszterszky Elemér és munkatársai (Biszterszky–Fűrjes, 1981., Biszterszky, 1985.) vizsgálták a programozott oktatás lehetőségeit.

Lappints értekezése arról, hogyan mérhető a tankönyvekben az a didaktikai dimenzió, amelyet ő a tankönyv irányító funkciójának nevez, pontosabban szólva milyen módszerek használatával, milyen kvantitatív elemzési módszerekkel alkothatunk „mérhető”, ellenőrizhető módon „véleményt” egy olyannyira elvont kérdésről, mint a tankönyvnek az oktatás irányításában betöltött szerepe.

Számunkra Lappints munkája azért úttörő jelentőségű, mert bemutatja azt a szellemi munkát, azt a tudományos módszerekkel végrehajtott absztrakciós lépést, amellyel a pedagógiában távolról sem egzakt módon definiált, teljes mértékben elméleti fogalom minőségéről véleményt alkothatunk egzakt mérések, a kvantitatív vizsgálat módszereivel. Fontos kiemelnünk, hogy a vizsgálat módszerei egzaktak (azon a módon, ahogy ezt a fogalmat a természettudományok és a matematika használja), de a kapott számok értékelését a kutatónak a pedagógia társadalomtudományi szempontjai alapján, kvalitatív módon kell elvégeznie. Ugyanakkor Lappints az oktatás irányításának vizsgálatára alkalmazott megközelítése analóg – a nevelési szempontok vizsgálatára kialakított – megközelítésünkkel („mapping”), mert láthatjuk azt a módszert, ahogy bizonyos elméleti pedagógiai fogalmaknak lehetséges megfeleltetni a tankönyv strukturális jellemzőit, és ezáltal mérhető tulajdonságokat tudunk vizsgálni a hagyományos tartalomelemzésen túl is. Ez a tudományos absztrakció fontos és elengedhetetlen lépés a mi esetünkben is, ha a nehezen megfogható nevelési célokat, szempontokat a kvalitatív tartalomelemzés jól, de meglehetősen bonyolultan verifikálható és összehasonlítható, emiatt korlátok között használható módszerén túl új módon is kívánjuk vizsgálni.

Látható, hogy Lappints tanulmánya gondolatvilágában és tudományos megközelítésében is nagyban segített ennek a kutatásnak a megalapozásában, és nem csak az elméleti funkcionális alapok meghatározásában, hanem módszertani elveink kialakításában is.

Weinbrenner tankönyvkutatási modellje (Weinbrenner, 1995, Nicholls, 2003) megkísérli tág kontextusba helyezni a tankönyvkutatást, és a lehető legtöbb külső hatás mentén identifikálni a tankönyvet, egyrészt mint produktumot, terméket, másrészt mint időben létező entitást, harmadrészt mint a tanulókra hatást gyakorló eszközt. Jelen fejezetben Weinbrenner nagyhatású elméletéből számunkra a produktumorientált megközelítéshez használt tankönyvi dimenziók érdekesek, ezek alapján kívánjuk bemutatni az egyik legmodernebb és legrészletesebb módszertani elmélet „tankönyvképét”. Weinbrenner tankönyvi dimenziói a következők:

1. tudományelméleti dimenzió
2. szaktudományi dimenzió
3. szakdidaktikai dimenzió
4. neveléstudományi dimenzió
5. design

A tudományelméleti dimenzió a tankönyv tudományképét, ismeretelméleti alapvetését kívánja leírni, a szaktudományi dimenzió a tantárgyi, tartalmi kérdésekre keresi a válaszokat, a szakdidaktikai dimenzió a tankönyvhasználat, tananyag-elsajátítás tantárgyi módszertanát fedi, a neveléstudományi dimenzió pedig egy általános módszertani, kommunikációelméleti megközelítés. A design alá tartozik a tankönyvek esztétikai képe, formai kérdései.

Weinbrenner tankönyvdimenzió meghatározása az egyik legjobban használható funkcionális felosztás lehetne a tankönyvvizsgálatok számára, ha kevésbé szigorúan kezelné az egyes kategóriák értelmezését. Látszólag szerepel valamennyi fontos terület, amelyet a korábbi felosztások említettek, de Weinbrennernél a neveléstudományi dimenzió nem a független nevelési megközelítést jelenti, hanem az általános pedagógiai, általános didaktikai és a szomszédos társadalomtudományokból következő elemzési pozíciókat: a neveléstudományi paradigmát, a felhasználó iskolatípust, a tankönyv didaktikai funkcióit, módszereit, a szövegstruktúrák és szövegérthetőség vizsgálatát, valamint a kommunikációs formák elemzését (Karlovič, 1986, p. 29). Ez számunkra mindenképpen hiányos megközelítés, hiszen hiányzik belőle a személyiségre – esetleg a csoportra – ható elemek vizsgálatának explicit lehetősége, és észre kell vennünk, hogy hiányzik az a politikai, társadalmi elemzésre lehetőséget adó dimenzió is, amit más kutatók általában politikai dimenziónak, mi társadalmi és politikai dimenziónak nevezünk (részletesen lásd a társadalmi meghatározottságról szóló fejezetben).

Dárdai korábban említett munkájában felveti a lehetőségét egy „pedagógiai modell”-nek (Dárdai, 2002, p. 60), de valójában Weinbrenner neveléstudományi dimenzióját veszi át, azt alkotja újra elsősorban a didaktikai szempontok elemzésére koncentrálván. Ez érthető az ő szempontjából, hiszen didaktikai vizsgálatnak kívánja alávetni az általa vizsgált tankönyveket, ezért hangsúlyozza a didaktikai szempontok hiányát, de egyáltalán nem említi a tankönyvek nevelési szempontú elemzését, holott ez szintén egy hiányzó aspektus.

Stradling 2001-es munkájában (*Stradling, 2001.*) nem tankönyvi dimenziókról, hanem történelemtankönyvek elemzési kategóriáiról beszél, ugyanakkor a fő kategóriáit könnyen azonosíthatjuk a tankönyvekről kialakított nézeteinek általános koncepciójával. *Stradling* nem általános elméleti művet ír, hanem a tanárok számára kíván segítséget nyújtani tankönyvek elemzéséhez, ugyanakkor gondolatai mégis hatással vannak az elméleti kutatókra is (*Dárdaira és különösképpen Nichollsra*). Kategórialistája a következőket tartalmazza (*Stradling, 2001, pp. 257–261*):

1. tankönyvtartalom elemzése és értékelése
2. pedagógiai értékek azonosítása
3. belső minőségi (intrinsic qualities) vizsgálat
4. külső faktorok azonosítása (extrinsic factors)

A tankönyvtartalom elemzése felel meg a más szerzőknél használt szaktudományos megközelítés fogalmának (kérdések elemzése, curriculum, helyfoglalás vizsgálata), a pedagógiai értékek kategória egy konstruktivista szemléletű didaktika alapjaira vonatkozik (tartalmaz-e a tankönyv kérdéseket a tanulók eredeti képességeire és tudására; bátorítja-e a memorizálást, vagy inkább a képességeket fejleszti; képek, grafikonok használata), belső minőség alatt a tankönyv hagyományos tartalmi elemzésének módját érti (szimplifikáción, egyszerűsítéseken alapszik-e a szöveg; azonosítani az előítéleteket; pluralitás, multiperspektivikusság a témák kifejtésében), a külső faktorok pedig a tankönyv piaci termékként való elemzését teszik lehetővé (piaci szerep, ár, tartósság). Láthatjuk, hogy *Stradling* sem foglalkozik a tankönyv személyiségre gyakorolt hatásával, gyakorlatilag a *weinbrenneri* hagyományt követi kevésbé elméleti, sokkal inkább gyakorlati módon közelítve a kérdéshez (hozzátartozik, hogy tantárgyi szinten is specifikus a szemlélete, hiszen kizárólag történelemtankönyvekről ír, nem kívánja szemléletét általánosan, más tantárgyakra is érvényesnek tekinteni). Ez a gyakorlatorientált megközelítés teszi mégis elfogadhatóvá álláspontját, hiszen nem elméleti kereteket keres a tankönyvvizsgálatokhoz, hanem gyakorlati módszert kíván adni a történelemtanárok kezébe.

Egy nevelésközpontú kutatás tankönyv- és taneszközdimenziói

Weinbrenner, Thonhauser és Lappints tankönyvi dimenziókra vonatkozó megállapításait egybevetve kívánunk felvázolni egy olyan, a tankönyvekre és a taneszközökre

egyaránt érvényesnek tekinthető felosztást, amelyben jelen kutatás jól pozícionálható. Nem célunk a teljes skála minden egyes elemének részletes tartalmára kitérni, pusztán a minket különösen érdeklő területre összpontosítunk. Emellett szeretnénk bemutatni egy, a korábbi felsorolás jellegű dimenzióstruktúrájánál összetettebb módot, amely véleményünk szerint jobban használható a való élet leírására, könnyebben kiterjeszthető, továbbfejleszthető és jobban megfelel mai tudományképünknek.

Az általunk meghatározott felosztás elkülöníti a tankönyvek négy fő dimenziócsoportját és ezeken belül közelít az egyes aldimenziókhoz. A főcsoportok nem választhatók el éles határokkal egymástól, a határterületeken szereplő köztes dimenziók mindkét fődimenziót jellemzik, elemezhetőek a főcsoportokat jellemző tudományos alapelvek keretein belül, és jelentős hatással vannak a szomszédos dimenziókra is (4. ábra).

Fődimenziók	Aldimenziók, tankönyvtanesszkozdimenziók
Társadalomtudományi, tudományelméleti szempontok	1. társadalmi, politikai dimenzió
Szaktudományos szempontok	2. tudományelméleti dimenzió
	3. szaktudományi dimenzió (tartalmi elemek)
	4. szakdidaktikai dimenzió
Pedagógiai szempontok	5. általános didaktikai dimenzió
	6. nevelési dimenzió
	7. esztétikai dimenzió (formai elemek)
Termékszempontok	8. gazdasági dimenzió

4. ábra: A tankönyvi és tanesszköz-dimenziók strukturális felosztása

A kértétegu struktúra célja annak biztosítása, hogy egyes új tantárgy- vagy tananyagorientált kutatások esetén könnyen továbbfejleszthető legyen további aldimenziók hozzáadásával, akár újabb fődimenzió kijelölésével. A komplex megközelítés hivatott demonstrálni, hogy az egyszerű, listaszerű megközelítések részben túl általánosnak, részben pedig nem kínálnak elegendő lehetőséget további részletek hozzáadására. Nyitott rendszer kialakítása a célunk, hasonlóan ahhoz, ahogyan Weinbrenner gondolkodik az elméleti keretekről:

„A tankönyvkutatás olyan elméleti keretrendszerének meghatározása, amely zárt és egyben teljes, a kutatási kérdések sokfélesége és komplexitása okából kifolyólag kilátástalannak tűnik.” (Dárdai, 2002, p. 58).

Ugyanő javasolja azt a megoldást, hogy az általa felvázolt teoretikus és praktikus deficit jelentette ürt olyan dimenzió- és kategórialistával oldjuk fel, amely a későbbiek során kiegészíthető az új elméleti kutatások és megközelítések (a tankönyvkutatásra vonatkozó) eredményeivel (Nicholls, 2003. p. 8).

Dimenziómegközelítésünket így rugalmasnak, de általánosan érvényesnek szánjuk, valamennyi tankönyvre és taneszköztel validnak tekintjük. Úgy véljük, egyes szempontok elhagyásával, mások hozzáadásával, megint mások kiemelésével a rendszer alkalmazható kell, hogy legyen a hagyományos történelemtankönyv-vizsgálatok leírására éppúgy, mint például egy hagyományos biológiai szemléltetőeszköz, az emberi csontváz elemzésére is (a csontváz által rekonstruált ember méretétől – mint társadalmi dimenzió, a részletek pontosságán át – mint szaktudományi dimenzió, az illesztések esztétikai szempontjaiig – mint esztétikai dimenzió). Bár a két példát szándékosan az oktatás nagyon távoli területeiről hoztuk, ezzel azt kívánjuk bemutatni, hogy a struktúrát innovatívan kezelve, flexibilitását kihasználva mindkét taneszköz elemezhető a fenti dimenzióstruktúra keretein belül.

Az ábrán látható csoportosításban a *társadalomtudományi, tudományelméleti szempontok* tartalmazzák azokat az elemzési kategóriákat, amelyek általános társadalmi, filozófiai kérdéseket tartalmaznak, és hatással vannak a tankönyv kialakítására, a tananyag szervezésére, didaktikai és nevelési cél- és szempontrendszerére. Ilyenek a *társadalmi és politikai* elvárások, az ennek való megfelelés vagy éppenséggel az uralkodó eszmeáramlattal szembeni alternatíva biztosítása²⁴.

Szintén ennek a dimenzióknak a vizsgálatával írható le a szerző vagy szerzőcsoport világlképe, a társadalomról és a filozófiáról kialakított elképzelése.

²⁴ Például a kilencvenes évek végén, a Fővárosi Pedagógiai Intézet tantervi munkacsoportja által kidolgozott alternatív *Ösvény, tisztás, kilátó* című történelemtanterv, amely a történelmet nem kizárólag szekvenciálisan tanította, hanem az egyes fogalomkörök különböző szempontú elemzését egyszerre több történelmi korban párhuzamosan is elvégezték („kilátó”). Ez a fajta tudományfelfogás szembe ment az akkor általános történelemoktatási hagyományokkal Magyarországon (Szebenyi et al., 1996; Vass, 1998, p. 40).

A megközelítés legkritikusabb elemei a határterületi dimenziók: a *tudományelméleti dimenzió* a tankönyv, tankönyvszerző elméleti tudományról vallott nézeteit, episztemológiai meggyőződését fedi le, és jelentős hatással van a tankönyv szaktudományos megformáltságára is, bár sokszor társadalmilag, esetleg politikailag is determinált. A konstruktivista tanuláselméletek jellemző kutatásai például a természettudományok területéről származnak, ezáltal jobban befolyásolják a reáltantárgyak tankönyveinek tudományképét, ezzel szemben a történelemtudományról alkotott szerzői elképzelések teljes mértékben más módszerekkel felépített tankönyvet eredményeznek.

A *szaktudományos szempontok* azok, amelyek tantárgyspecifikus módon az adott tudományterületre jellemző kérdéseket tartalmaznak. Ahogy említettük, részben idetartoznak a szerző tudományelméleti elképzelései, és idetartozik a szaktudományi dimenzióknak nevezett terület, amely a tartalomkiválasztás, tartalomszervezés kérdéseit öleli fel. Ez a dimenzió a terepe a hagyományos tartalomelemzéseknek (témaelemzéseknek (Dárdai, 2002, p. 61)), és ehhez a területhez állnak legközelebb a szakdidaktikai elemzések (vagyis a *szakdidaktikai dimenzió*), amelyeket Dárdai és Weinbrenner is igazán hiányol a tankönyvkutatásokból (Dárdai, 2002, pp. 60–63). Úgy véljük, a szakdidaktikai megközelítések részben a szaktudományos, részben pedig a pedagógiai megközelítéshez tartoznak. A *szakdidaktikai* és az *általános didaktikai dimenzió* elkülönítése gyakran mesterkéltnak, a szakdidaktikai módszerek jelentős mértékben támaszkodnak a pedagógia tudományának eredményeire, nem tekinthetők kizárólag a szaktárgyi szempontrendszerbe tartozóknak.

A *pedagógiai szempontok* csoportjába tartozik a hagyományos pedagógiai dichotómia szerinti felosztás, az oktatás és a nevelés elkülönítését jelző *általános didaktikai* és a *nevelési dimenzió*. Előbbi a tankönyv módszertani felépítését tárgyalja, és a tantárgyfüggetlen szempontokra vonatkozik, míg utóbbi – szintén tantárgyfüggetlen módon – a tankönyvek személyiségre gyakorolt nevelő hatását dokumentálja. A nevelési szempont függetlensége fontos számunkra, hiszen a dolgozat egyik legfőbb alapkérdése, hogyan lehetséges ezek vizsgálata. Az *esztétikai dimenzió* véleményünk szerint a tartalmi szempontokon túlmutató alkotói igényesség egyik legfontosabb indikátora, hatásában pedig a nevelési dimenzió hatásmechanizmusával rokon, ugyanakkor a kivitelezés minősége szinte mindig költségnövekedéssel jár, így nem tekinthető kizárólag pedagógiai szempontnak, ezért kötődik egyszerre mindkét fő területhez.

A tankönyvet mint gazdasági terméket – vagy entitást – jellemző dimenzió részben az említett esztétikai dimenzióból áll, illetve a gazdasági dimenzióból, amely bizonyosan tovább bontható, de témánk szempontjából irreleváns, mivel nem kívánjuk a tankönyvi hatás hatékonyságát gazdasági szempontból vizsgálni.

A koncepció hiányosságai

Bár megkíséreltünk egy rugalmas koncepciót létrehozni, a fenti táblázatos reprezentáció bizonyos kérdéseket nyitva hagy, illetve bizonyos kapcsolatok leírására nem tökéletesen alkalmas, ez pedig az egyes dimenziók közötti áthallások, közös szempontok kezelése. Mivel fő szempontunk a nevelés, ezzel kapcsolatban szeretnénk két problémára felhívni a figyelmet.

A fenti felosztásból nem látszik az a hatás, amit már a történeti áttekintés fejezetben is kifejtettünk, hogy a tankönyvek politikai, társadalmi meghatározottsága (ezáltal a társadalmi–politikai dimenzió) nevelő hatást hordoz. A korai, a második világháború utáni, tankönyvelemzések elsődleges célja a békére nevelés vizsgálata volt. Bár a vizsgált szempontok tartalmi és tantárgyi szempontú elemzésekben manifesztálódtak, végső céljukban pedagógiaiak, nevelési célúak voltak. Ezt a hiányzó, meglehetősen szoros kapcsolatot a két terület között az ábrán látható nyíllal kívántuk ábrázolni, illetve erről a kapcsolatról írunk részletesen a társadalmi, politikai fejezetben.

A másik lehetséges probléma a fenti struktúrával, hogy a nevelési szempontot teljes mértékben tantárgyfüggetlennek feltételezi. Könnyen találhatunk olyan nevelési tématerületeket, amelyek egy-egy tantárgyhoz kötődnek. Ilyen lehet a környezeti nevelés, amelyet a természettudományok tekintenek a sajátjuknak, vagy a világnézeti nevelés, amelyre a történelem vagy a társadalomismeret tantárgy fordít különös figyelmet. Ugyanakkor úgy véljük, hogy a nevelési célok könnyebben megvalósíthatók, kidolgozhatók egy-egy, a témához közelebb álló tantárgy keretein belül, de határozott véleményünk, hogy nem sajátíthatók ki egy-egy tantárgy számára. Valamennyi tantárgy oktatásánál figyelembe kell vennünk azokat az általános és specifikus nevelési célokat, amelyeket például az iskola pedagógiai tervében lefektetett az intézmény, és ebből a szempontból a nevelési célokat általánosnak, valamennyi tantárgyat érintőnek tartjuk még akkor is, ha természetesen elfogadjuk, hogy egyes célok megvalósítására egyes tantárgyak tematikái jobban megfelelnek, mint másoké.

3. A nevelési szempont vizsgálata a tankönyv és taneszköz-értékelésben

A nevelési szempont érvényessége a tankönyv és taneszközvizsgálatokban

A praktikus, mindennapi tevékenység szempontjából a nevelési tevékenységet szívesen hasonlítjuk a művészeti tevékenységekhez. Definíciója, körülhatárolása szinte lehetetlen, egy új gondolat, módszer, vagy ötlet a nevelési tevékenységben bármikor feszíteni kezdi a megszokott határokat. A művészetfogalom definíciójának számos művészet-filozófiai próbálkozása után ma inkább úgy gondoljuk, talán az az út járható, amely nem kívánja definiálni a műalkotást, csupán megpróbálja megmutatni, mi nem műalkotás (Danto, 1994), mi az, ami bizonyosan kívül marad ezen a definíción. Habár az esztétikában vitatott a módszer sikere, a definíció képtelenségét kívánjuk „kölcsonvenni” a filozófusoktól, azt állítva, hogy ez a típusú megfoghatatlanság, a nevelési tevékenységre is jellemző, azt pusztán körbejárni és nem lehatárolni vagyunk képesek. Más szóval a nevelés definiálhatatlansága az a sajátosság, ami érdekessé teszi a kutatás számára egy még oly távolinak tűnő médiumban is, mint a multimédia tananyagok.

Tisztában vagyunk vele, hogy a nevelés bizonyos területei mindig is kilógnak majd a definiálhatóság alól, bizonyos alkotó tanárszemélyiségek mindig is képesek lesznek a

már leírt jellemzőkkel ellentétben olyan hatásokat elérni, amelyek túlmutatnak az addigi rendszereinken (ahogy Hegel Minerva baglya „csak a beálló alkonnyal kezdi meg röptét” (Hegel, 1971), illetve matematikai analógiaként Gödel nemteljességi tételére hivatkozhatunk). Úgy véljük, e tétel elfogadása mellett is törekednünk kell a maximális tartalmú és pontosságú deskripcióra, de az, hogy sosem tudunk majd tökéletes rendszert adni, nem hiányossága hanem sajátossága a neveléssel kapcsolatos vizsgálatainknak.

A XX. század eleje óta tudjuk, – Croce utolsó nagy esztétikai összefoglalása óta – hogy a teljességre törekvő filozófiai rendszerelméletek kora lejárt. Kant és Hegel teljes filozófiai rendszereit, Herbart összefüggő nevelési rendszerét felváltja a részletek elemzése, a fragmentumok leírása, ahol az egyes elemek nem feltétlenül alkotnak koherens egészet. Ugyanakkor a nagy struktúrák és a nagy elbeszélések (Lyotard, 1993) nélkül is azt látjuk, hogy a nevelési tevékenység a családban, az iskolában, a kortárscsoportban működik: koherensen kialakult személyiségeket és működő szocializációt látunk a mindennapi élet legkülönbözőbb területein.

A nevelési szempont az eddigi vizsgálatokban

A korábbi áttekintésből látható módon a nevelési szempont alig szerepelt az elméletalkotók repertoárjában. Jellemzően az oktatási kérdéseket, az elsajátítás jellemzőit és az iskolai használatot vizsgálták. Közvetlenül nevelési kérdéseket vizsgáló kutatásból még kevesebbet találtunk (Varga, 2008 Kereszty, 2005), sőt általánosan – tehát nem témaorientáltan – tankönyvekben, tananyagokban nevelési kérdéseket vizsgáló szöveget egyet sem.

Karlovitc 2001-es munkájában részletesen kidolgozza a tankönyvek tényezőrendszerét, amelyben különálló szempontcsoportként – a négy legnagyobb tényező egyikeként – szerepelteti a *nevelési célok, pedagógiai pszichológiai szempontok, követelmények* kategóriáját (Karlovitc, 2001, p. 65, illetve lásd az 5. ábrát), nem érvel azonban ennek a tényezőnek a létjogosultsága mellett, inkább evidenciaként kezeli a tankönyvalkotás folyamatában. A tényező rendszerszemléletű felbontásakor a következő elemeket azonosítja nevelési szempontokként és követelményekként:

- A pedagógia tudományok szempontjai, követelményei
- Általános didaktikai követelmények és hagyományok

- A szakmódszertanok eredményeinek felhasználása
- Nevelélmélet, a tantervek, tankönyvek célrendszere
- Neveléstörténet és összehasonlító pedagógia
- Tantervelmélet
- Tankönyvelméleti eredmények
- Iskola-egészségügyi, gyermek-egészségügyi szempontok
- Iskolaszervezeti megfelelés
- Pszichológiai kritériumok
- Kommunikációs követelmények

Karlovitznál a nevelési szempontok leginkább oktatási, oktatástörténeti szempontokat jelentenek, valamint néhány társtudomány szempontjait (egészségügyi, intézményszervezeti szempontok) sorolja még ide. A nevelélmélet az egyetlen olyan szempont, amely hagyományosan az általunk szűken nevelési szempontként kezelt kategóriát érinti, vagyis azt a területet, ami a tanuló neveléséért felel. A szomszédos tudományok közül a pszichológiai kritériumok között megemlíti a személyiséglélektan szempontjait, ami még a területünkhöz tartozik, illetve a kommunikációs követelmények csoportban számos, általunk esztétikaiként kezelt szempontot említ (többek között színdinamika, stílus, nyelvhelyesség). A tankönyv esztétikumát csupán az egyéb kommunikációs követelmények közé sorolja, pedig az esztétikum a nevelési hatásrendszer egyik jól használható, a szerzők és szerkesztők által egyszerűen befolyásolható tényezője (részletesen lásd a vizsgálati kategóriák kifejtésekor). Bár Karlovitz alapvetően tankönyvkészítőknek ír és ezért csupán érinti a tankönyvelemzések témáját, a szűk értelmezés szerinti nevelési kérdések kezelésének, rendszerbe illesztésének hiánya határozottan megfogalmazható kritika elemzésével szemben.

Lappints Árpád korábban részletesen elemzett cikkében (Lappints, 1986) határozottabban kiáll a tankönyv nevelési funkciója mellett, cikke teoretikus megközelítésünk egyik alapja. Ő sem mentes a didaktikai, oktatáselméleti koncepcióktól a nevelési funkció részletes kifejtésekor, ahogyan erre korábban már rámutattunk. Dárdai saját elemzésében tisztán a didaktikai funkciókra gondol, amikor a tankönyvek pedagógiai szempontú elemzéséről beszél (Dárdai, 2002, pp. 60–63), és kijelenthetjük, hogy tankönyvelméleti kontextusban a „pedagógiai szempont” és a „nevelési követelményrendszer” fogalmak

jellemzően a tankönyvek didaktikai, módszertani, vagy általánosabban megfogalmazva: oktatási megközelítését jelentik.

A tankönyvelméleti kutatás történeti áttekintése után, a tankönyvi dimenziók elméleti elemzésén túl, úgy véljük, összefoglalóan kijelenthetjük, hogy a tankönyvkutatás elmélete nem tekinti a klasszikus értelemben vett nevelést a tankönyvek kiemelt fontosságú feladatának. Bár első megközelítésben meglepőnek tűnt ennek a jellemzően pedagógiai területnek a hiánya, hasonló eredményre jutottunk néhány általános nevelésméleti munka áttekintése után is (Gáspár, 1997; Zrinszky, 2002; Bábosik, 2004): a nevelésmélet mint szaktudomány sem tekinti a tankönyveket a nevelési hatásrendszer fontos részének, ennek a megközelítésnek a nevelésméleti munkák között sem találtuk határozott nyomát. Utalások szintjén gyakran találkozunk a nevelési tényezővel mint elméleti szemponttal, de részletes kifejtésével kutatásaink szerint máig adós a neveléstudomány.

Hozzá kell tenni ugyanakkor, hogy az oktatás politikai jövőképe már abba az irányba mutat, amelyben a nevelési megközelítés fontossága felértékelődhet, szemben az oktatási orientációval. A Delors kutatócsoport sokat idézett jelentésében az általa felsorolt négy alappillér közül (Delors et al., 1997, pp. 72–80) három sokkal inkább nevelési szempont, mintsem oktatási:

- megtanulni megismerni, vagyis az önálló tanulásra való képesség
- megtanulni dolgozni, a szakmai és az ehhez szükséges intellektuális képzés
- megtanulni együtt élni másokkal, társas kapcsolatok, kooperativitás
- megtanulni élni, személyiség kiteljesedése az önmegvalósításban

Az UNESCO friss szövegeire is határozottan jellemző a tankönyvek és taneszközök komplex elemzésének igénye, és a már említett előíró szerepkörben az UNESCO is hajlamos nevelésinek tekinthető elvek előtérbe helyezésére:

„A hangsúly át kell, hogy kerüljön az oktatási tevékenységen belül arra, hogy főleg az értékek, a hit, az attitűdök és készségek művelésén keresztül támogassuk a békére, a toleranciára való törekvést, a kölcsönös megértést, az emberi jogok érvényesülését és a kultúrák közötti párbeszédet. Napjainkra széles körben elfogadottá vált az a nézet, hogy a tankönyvek és a tananyagok kulcsfontosságú eszközei nem csak a ismeretek átadásának, de az értékek és a világgép közvetí-

*tésének is, és ezáltal jelentős előmozdító a társadalmi és a kulturális változásoknak.*²⁵ (Matsuura, 2002. p. 2)

A 2007-es UNESCO szövegekben is ugyanezzel az üzenettel találkozhatunk (UNESCO–ISESCO, 2007. p. 29). Ebbe az irányba hatnak a kulcskompetencia alapú oktatási programok (így a 2007-es NAT is), amelyek az ismeretek hangsúlyozása helyett a képességekre, sok esetben szociális készségekre építik elvárásaikat. Ha az előíró politikai dokumentumok és a pedagógiai tudományos diskurzusok egy része szintén a nevelési tevékenységek erősödését várja a mindennapi oktatási helyzetektől, miért hanyagoljuk el elemzéseinkben a taneszközök, tankönyvek nevelési szerepét? Ha a nevelési céljaink elérésére a nem közvetlen módszereket az esetek jelentős részében hatékonyabbnak tartjuk, mint a direkt módszereket, akkor miért nem használjuk ki a taneszközök, és különösen a már önmagukban is érdekesnek tűnő, nem hagyományos multimédia taneszközök nevelési szerepét, illetve nevelési lehetőségeit? Úgy gondoljuk, hogy amikor nem ejtünk szót a nevelési szempontok vizsgálatáról, méréséről a taneszközök kapcsán, nem csak elveszítjük annak a lehetőségét, hogy felismerjük a nem megfelelő nevelési koncepcióval rendelkező, elfogadhatatlan üzeneteket közvetítő taneszközöket, hanem ami ennél sokkal fontosabb, egy eddig ismeretlen méretű és hatású nevelési „lehetőséget” hagyunk kiaknázatlanul.

Kutatásunk prekoncepciójaként el kellett fogadnunk, hogy a taneszközöknek van nevelési hatása, képesek befolyásolni a tanulók alakuló személyiségét és világképét, hatással vannak a personalizáció és a szocializáció folyamatára is. A tankönyvek társadalmi hatását már elemeztük a második fejezetben, most megkíséreljük teoretikusan is igazolni koncepciónk helyességét.

Ha a nevelés hagyományos megközelítéseiből indulunk ki, amely a nevelés alapvető eszközének a társas interakciót tekinti („a nevelő hatások tárgyiasult megjelenési formái”, Bábosik, 2004, p. 118), vagy ha a nevelést erőteljesen társadalmi aktusként fogjuk fel (Gáspár, 1997, pp. 28–29) és az interperszonális kommunikációt tartjuk elengedhetet-

²⁵ „Renewed focus is being placed on the contribution that education can make, especially through the cultivation of values, beliefs, attitudes and capabilities conducive to peace, tolerance, mutual understanding, human rights and inter-cultural dialogue. As key instruments for transmitting not only knowledge but also values and ideas about the world, textbooks and learning materials are now widely recognized as significant dimensions of social and cultural change.” (Matsuura, 2002. p. 2)

lennek a nevelési hatások elérése céljából, akkor a rendszerbe nem illeszkednek a taneszközök, amelyek szignifikáns nevelő hatást lennének képesek elérni. Bár abban valamennyi kutató egyetért, hogy a tankönyvek különleges jelentőséggel bírnak az oktatási folyamatban, nagyon kevesen kísérlik meg ezt a hatásmechanizmust a nevelés oldaláról is megvizsgálni.

Ha azonban a tanulási-tanítási folyamat szempontjából közelítjük meg a kérdést, és elfogadjuk azt a szintén hagyományos nézetet, hogy a folyamat valamennyi elemének van nevelő hatása, s így a nevelési tevékenységet a folyamat állandóan jelen lévő részeként kezeljük, akkor nem tekinthetünk el a tankönyvek, taneszközök e folyamatban betöltött különleges helyzetétől, és a lehetőségtől, amellyel rajtuk keresztül befolyást gyakorolhatunk a tanulót érő hatásrendszerre. A taneszközök által formált nevelési hatás eszerint befolyásolható és elemezhető, bár elemzésének jellemzően jelentős korlátai vannak. Az általunk deficitként azonosított vizsgálati területnek éppen az lenne a feladata, hogy ezeket a korlátokat azonosítsa, az elemzési és befolyásolási lehetőségeket feltárja.

Természetesen a kapcsolat a tankönyv vagy taneszköz tartalma, formai megjelenése és strukturális szervezettsége, valamint a tanuló személyiségváltozásai között rendkívül komplex és áttételes. A nevelési-oktatási folyamat összetettségénél fogva nem vagyunk képesek – és véleményünk szerint nem is lehetséges – kapcsolatot találni egy-egy tananyag egyetlen specifikuma (például a háttérszín vagy a betűméret) és a tanulóban végbemenő személyiségváltozások között, csupán kísérletet teszünk arra, hogy egyes – a tananyagokban vizsgálható, mérhető – egyedi sajátosságokról megalapozottan állíthassuk, hogy hatással vannak a nevelési folyamatra, és tananyagban megjelenő nevelési célok elérésére.

A nevelési szempont multimédia és hagyományos taneszközvizsgálatokban

Korábbi elemzéseink és értékeléseink során egyértelművé vált, hogy a pedagógiai szempontokat számos módon értelmezik a vizsgált tankönyvkutatások. Ahogy ezt korábban kifejtettük legjellemzőbb, hogy a kutatók a szak módszertani vagy az általános didaktikai elemeket azonosítják a pedagógiai nézőponttal, esetleg a pedagógia társtudományainak vizsgálatát tekintik a tananyag pedagógiai elemzésének. Korábban megkíséreltük

definiálni a taneszközök funkcióit, bemutatva, hogy milyen módon lehetséges a tankönyvek különféle dimenzióinak megfelelő felosztás. Ebben az alfejezetben a neveléstudományi megközelítés különböző lehetőségeit kíséreljük meg feltárni.

Tankönyvek, tananyagok pedagógiai vizsgálatának osztályozása

Mint az a történeti elemzésből látható, a pedagógiai vizsgálat fogalma, a tankönyvek, taneszközök esetében sokszor meglehetősen ködösen értelmezett. Habár a tankönyvek elemzése, értékelése egyértelműen a pedagógia tudományterületére tartozik, ezen összefoglaló fogalom alatt egymástól gyökeresen eltérő elemzési tartalmakat értünk. Az alapvető zavart az említett probléma okozza, hogy pedagógiai szempontú vizsgálatnak tekintjük a szövegek tartalmi vizsgálatát, didaktikai, módszertani kiértékelését és a nevelési, nevelésméleti megközelítést is.

(1) Pedagógiai megközelítésnek tekintjük először is a tankönyvek tartalmi vizsgálatát, vagyis annak ellenőrzését, hogy tartalmilag milyen mélyen, milyen keretek között, milyen kontextusban tárgyalja a szerző az egyes témát. Ez valójában reprezentációvizsgálat, az adott téma tankönyvi reprezentációját értékeli a szerző, kvalitatív vagy kvantitatív módszerekkel. Bár általános megfogalmazásban pedagógiai vizsgálatról, pedagógiai megközelítésről beszélhetünk, valójában ez szaktudományi (más néven tantárgyi) kutatás, amely elvégzésében sokkal jobb eredményeket tudnak elérni a szaktanárok, illetve a szakma ismerői, mint az általános pedagógiával foglalkozó kutatók.

(2) A didaktikai megközelítés, amikor a tankönyv módszertani felépítését, a didaktikai eszközöket és módszereket vizsgálja a kutatás. Általában kvantitatív vagy részben kvantitatív módszereket használunk, ennek a megközelítésnek két remekül kidolgozott magyar példája Lappints Árpád (Lappints, 1986) és Dárdai Ágnes (Dárdai 2002 és 2006) vizsgálata, mindkettő nagy hangsúlyt fektet a didaktikai módszerek mérésére és új vizsgálati módszerek kialakítására annak érdekében, hogy összehasonlítható adatokat kapjanak.

(3) A tankönyv- és tananyagvizsgálatok nevelési megközelítése alatt a tankönyveknek a tanuló személyiségére, világképére, viselkedésére, életvitelére gyakorolt hatásának vizsgálatát értjük és az ehhez szükséges módszereket dolgozzuk ki. Ennek a hatásnak a pedagógiai hagyomány szerint céltudatosnak, tervszerűnek, szervezettnek (Bábosik, 2004) kell lennie az intencionális nevelői munka érdekében, de esetünkben (amikor

könyveknek, multimédia anyagoknak tulajdonítunk nevelő hatást) egy, az eredeténél megengedőbb nevelésfogalmat kell használnunk²⁶.

Ahogy a korábbi áttekintésből kiderült, ez a megközelítés a gyakorlat szintjén egyelőre nem létezik a tankönyvvizsgálatok témakörében. Az elméleti felosztásnak része a pedagógia nevelési vonatkozása is, de nem találtunk ennek mérésére kialakított módszert az áttekintett szövegekben. A nevelési megközelítésű vizsgálatok módszerei tehát egyelőre nem kidolgozottak.

A tankönyvek, tananyagok pedagógiai dimenziójának elemzéséhez alkalmazott szempontok a következőképpen csoportosíthatóak (a taneszközök dimenzióiról lásd a 4. ábrát):

- A pedagógiai dimenzió elemei
 - oktatási szempontok alapján történő elemzés
 - nevelési szempontok alapján történő elemzés

Az első csoportba tartoznak az általános didaktikai és a szakdidaktikai szempontok, vagyis az a típusú elemzés, amely az oktatási hatékonyságot kívánja értékelni, számonkérni a tananyagon. A tankönyvelemzések, amelyek pedagógiai szempontokat is vizsgálni kívánnak, ilyen didaktikai elemzést végeznek (Stradling, 2001; Nicholls 2003). Ugyanígy a multimédia tananyagelemzések legtöbbje is általában a tananyag tanulhatóságát, hatékonyságát kísérli meg vizsgálni, didaktikai szempontú tartomelemzést, vagy interjúkon alapuló hatékonyságelemzést végez (például Kárpáti 2000, Forgó, 2001 és 2004, Ollé–Csekő, 2004). Üdítő kivételek Izsó Lajos irányításával a BME Ergonómia tanszékén végzett kutatások (Herczegfi–Jókai, 2008., Herczegfi, 2005.), ahol elektronikus tananyagok ergonómiai kérdéseit elemezték, bár a pedagógiai megközelítés Herczegfi minőségbiztosítás-elméleteken alapuló kutatásaiban is kizárólag a tartalmi minőséget jelenti.

²⁶ Megengedőbb abban az értelemben, hogy a tananyagok vizsgálatakor bizonyos esetekben a vizsgáló személy csupán feltételezheti a nevelői intenciót. A tananyagban szereplő explicit módon megfogalmazott nevelési célok azonosítása egyszerűen elvégezhető vizsgálat, de szükségesnek látjuk explicit módon nem megfogalmazott nevelési célok felfedését is, amennyiben ez lehetséges. A tananyagszerző implicit céljainak „kiolvasása” a tananyagból, a vizsgáló személy feladata, amely a tananyag értelmezésén alapszik és így hermeneutikai aktust tételez. Mivel az ilyen módon azonosított nevelési célok megvalósítását is mérjük, ez szükségessé teszi számunkra egy megengedőbb nevelésfogalom használatát.

A nevelési szempontok alapján történő elemzés területére tartoznak a tananyagok a tanuló perszonalizációjára (a tanuló személyiségére, viselkedésére, erkölcsi, etikai meggyőződésére, világképére) ható elemei, illetve a szocializációs faktorok (a társadalmi beilleszkedésre, a helyi és a globális társadalom szabályainak, elvárásainak, szokásainak elsajátítására vonatkozó momentumok). Ilyen jellegű kutatásokat lényegesen kevesebbet találtunk az elmúlt időszakban: Varga Attila és munkatársai a *Biohead–Citizen, Biology Health and Environmental Education for a Better Citizenship* nemzetközi, az EU által támogatott projekt keretein belül vizsgálták a magyar természettudományi tankönyveket a környezeti nevelés és az egészségnevelés szempontjából (Horváth–Varga–Vöcsei–Carvalho, 2008; Varga, 2008). Elemzésük alapvetően tartalmi (a szöveg tartalmát és kapcsolódó képeket vizsgálták), szempontrendszerük nem pusztán nevelési kérdéseket elemez, hanem a tankönyvek által érintett témákat vizsgálva von le következtetéseket egyes nevelési kérdésekről.

Kereszty Orsolya végzett még részben szociológiai alapokon álló nevelési szempontú elemzést tankönyveken, ahol – a mi munkánkhoz hasonlóan – a tankönyveket önálló „kis világ”-ként kezelve vizsgálja a társadalmi nem (*gender*) reprezentációját a magyar nyelvtan-tankönyvekben (Kereszty, 2005).

A tartalmi vizsgálatok kritikája

A jól definiált módszerek problémája

Az áttekintett szakirodalom alapján látható, hogy a tantárgyi, más néven szaktudományos tartalmi elemzések uralják a tananyag és taneszközelemzéseket mind itthon, mind a nemzetközi kutatásban. Ezek az elemzések nem a tankönyvek pedagógiai hatásrendszerét vizsgálják, hanem szigorúan a tantervi megfelelést, a könyvekben szereplő átadandó oktatási ismeretanyag mennyiségét és felépítését. Megérne egy további kutatást annak a vizsgálata, hogy összefüggésben van-e a hazai tartalmi elemzések túlsúlya azzal a hétköznapi, a magyar társadalomban elfogadott nézettel, hogy a magyar oktatás tartalomcentrikus. Sokszor vádoljuk a tartalmi kérdések túlzott hangsúlyozásával az iskolákat, a tanárokat, a magyar oktatáspolitikát, a poroszos iskolarendszert, mégis a minderre reflektív tudományos gondolkodás is láthatóan preferálja a tartalmi elemzést.

E preferencia okait a következőkben véljük felfedezni: a taneszközök tartalmi elemzése biztos elméleti háttérrel (bár nem egységes elméleti háttérrel, ahogy az első fejezetben láttuk), kidolgozott kutatási módszerekkel rendelkezik, számos jól használható kontrollsorportos kutatásról olvashatunk, illetve igen elterjedt a tanárok interjúztatásának a módszere is. Ezen a területen a kezdő kutatók is kitaposott ösvényeken mozoghatnak, stabil alapokra építkezve állíthatják össze a kutatásukat, amelyek ésszerű költségek között elvégezhetők.

Ezzel szemben a nevelési kérdések vizsgálata meglehetősen ingoványos terület. Hiába igazolja sok elméletalkotó, hogy az iskola nevelési kérdéseire nagyobb hangsúlyt kell fektetni, a hatásrendszer mérése csaknem lehetetlen, mivel rendkívül költséges, és módszertana is kialakulatlan, távolról sem tekinthető stabil alapokon állónak. A perszonalizáció és a szocializáció egyes aspektusait nehezen tudjuk kvantifikálni, és további problémákba ütközünk a személyiségkomponensek komplex értékelésekor, ha az egyes komponensek egymásra hatásával, az emberi tényezővel, a pillanatnyi hatások tömegével kell számolnunk (részletesen lásd a mérés problematikájáról szóló alfejezetben).

A hatásrendszer vizsgálatának hiánya – az empirikus deficit

A tartalmi megközelítésből kiinduló, tartalomelemzéssel történő nevelési vizsgálatok módszertani problémája nagyon hasonló az általunk végzett elemzés problémájához: semmiféle információt nem szolgáltat arról, hogyan hatnak a tartalmi elemek a tanuló valódi személyiségére. Valóban változtatnak-e a tanulók világhoz való hozzáállásán, vagy csupán megpróbálják? A megközelítés alapja az arisztotelészi idealisztikus gondolat: aki tudja a jót, az úgy is cselekszik (Mészáros–Németh–Pukánszky, 1999, p. 32), de Arisztotelész filozófiai megközelítésű etikájából kiinduló idealisztikus pedagógia mindig tartalmaz egy meglehetősen erős előfeltevést: a tankönyvekben megjelenő nevelési tartalmak hatással vannak a tanulók személyiségfejlődésére (v. ö. Schaffhauser, 1997).

A probléma nem csak a nevelési szempontú megközelítésben jelentkezik, a tankönyvelmélet Weinbrenner nevéhez köti a probléma pontos leírását, ő *empirikus deficit-nek* nevezi a jelenséget (Weinbrenner, 1995, p. 22). Weinbrenner hiányolja a tankönyvelemzéseknek azt a gyakorlati megközelítést, amely a mindennapi használatban és a tanulási-tanítási folyamatban létrejövő valódi hatást elemezné.

„[...] egyelőre nem rendelkezünk megbízható módszerekkel és eszközökkel a tankönyvek iskolai vizsgálatának adatfelvételéhez és az adatok kiértékeléséhez.”²⁷ (Weinbrenner, 1995, p. 22)

Ugyanezeknek a módszertani eszközöknek a hiányát tapasztaltuk mi is vizsgálataink közben, jellemzően nem az iskolai felhasználás szempontjai dominálnak a kutatásokban, nem a tanulási folyamat egyes tényezőinek az azonosítása, hanem a tankönyvek tartalmi kialakításának elemzése.

A nevelési célok osztályozása a vizsgálat szempontjából

A pedagógiai, nevelési szempontok alapján történő elemzés a fentiek szerint legalább két részre bontható a tananyagban explicit módon megfogalmazott vagy implicit módon létező nevelési célok minősége alapján. Az *elsődleges nevelési célok*²⁸ nyelvileg könnyen kifejezhető célok, amelyek egy-egy jól definiált személyiségjegyre, társadalmi, közösségi elvárásra vonatkoznak, mint például az udvariasságra nevelés. Ezeket a célokat egyszerű megfogalmazhatóság, jól definiálható célképzet jellemzi, ugyanakkor a megvalósításukhoz szükséges eszközök egyáltalán nem nyilvánvalóak. Általánosságban úgy gondoljuk, hogy a példamutatás, magyarázat (Bábosik István által részletesen definiált, Bábosik, 2004) módszereivel ezek a viselkedésformák kialakíthatók, de közvetlen módon nagy valószínűséggel nem lesz pontos visszajelzésünk a nekik megfelelő viselkedés, vagy társadalmi szabály piaget-i értelemben vett interiorizálásáról. A *másodlagos nevelési célok* ezzel szemben nyelvileg nehezen kifejezhetők, nehézkesen definiálhatók, részleteikben sok esetben vitatottak a helyi társadalmon belül, és nem kapcsolódnak hozzájuk olyan tiszta gyakorlati célképzetek, mint az elsődleges célokhoz. Ilyen lehet például a nemzeti érzés, a hazaszeretet kialakítása a tanulóknban. Habár definiálhatóságuk problémásabb, eszközrendszerük jobban kialakult, letisztultabb, mint az elsődleges célok eszközrendszere, híres emberek történeteivel, mintaadással, magyarázatokkal vagyunk képesek átadni azokat a nézeteket, amelyek e célok szerinti viselkedésmintákat eredm-

²⁷ „We do not yet have a set of reliable methods and instruments for the measurement and assessment of investigations in the field of schoolbook research.” (Weinbrenner, 1995, p. 22).

²⁸ Az itt található felbontásban használt elsődleges és másodlagos nevelési cél fogalmak csupán a célok definiálhatóságát hivatottak jelezni, és nem kívánnak sorrendet, vagy értékítéletet sugallni.

nyezhetnek felnőttkorban²⁹. A tananyagok tartalmi elemzése a másodlagos nevelési célok eszközrendszerét vizsgálja a tankönyveken belül (például a történelemtankönyvek nemzetképét) és a tanulóra gyakorolt pozitív hatást csupán feltételezi.

A szakirodalmat áttekintve azt láttuk, hogy a tankönyvek és taneszközök ténylegesen is csupán a másodlagos nevelési célok megvalósításának eszközei a közelmúlt oktatásban, és nem is kívánnak ennél többet nyújtani. A korai UNESCO-vizsgálatoktól a napjainkra jellemző kifinomult tartalmi elemzésekig úgy látszik, mintha tananyagaink nevelési céljai a második csoportba tartoznának, és a tankönyvek csak ezen a területen lennének képesek hatást gyakorolni a nevelés folyamatára. Fel kell vetnünk azonban a kérdést, hogy vajon nem csak azért tűnik-e így, mert szaktudományos kutatásaink kizárólag ezt a szempontot elemezték a taneszközökben.

Az általunk másodlagosnak nevezett nevelési célok, jól mérhetőek egy-egy tananyagon belül – mivel eszközrendszerük általában tisztázott, az egyes nevelési eszközök könnyen azonosíthatók a tankönyvvizsgálatok során. Az esetek legnagyobb részében ezek a nevelési eszközök narratív eszközök³⁰, történetet mesélnek el, tehát a tankönyvek tartalmi elemzésével azonosíthatók, feldolgozhatók. A tartalmi elemzések módszertana bár nem egységes, szintén jól kidolgozott, biztos alapot jelent a kutatásokhoz.

A probléma hasonlóan jelentkezik a hazai szakirodalomban egyre inkább terjedő képelemzéseknel is (Tóth, 1974; Varga, 2008; Kereszty 2005) és a Géczi János által ikonológiai-ikonográfiaiának nevezett képelemző módszernél is (Géczi, 2008) – bár Géczi és tanítványai elsősorban neveléstörténeti elemzésre használják a módszert. Nem állítjuk, hogy a képek minden esetben narratív elemek a tananyagban, de például Kereszty képelemzése vagy Mikonya György (Mikonya, 2006) módszere határozottan narratív jellemzőket mutatnak: valódi, a mindennapi életből kiemelt kontextusba helyezik a ké-

²⁹ Bár első pillantásra úgy tűnhet, a felosztás hasonlítható Bábosik István által használt struktúrához, ahol a magatartás és tevékenységformák két rétegét különbözteti meg (Bábosik, 2004, p. 181): a közösségfejlesztő, vagyis morális magatartás és tevékenységformákat, valamint az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformákat. A hasonlóság azonban csalóka, mert Bábosik felosztásában gondolkodva mindkét csoportban találhatunk olyan kialakítandó tevékenységformákat, amelyek elsődleges vagy másodlagos nevelési célok kitűzésével és megvalósításával alakíthatók ki.

³⁰ Narratívnak tekintjük az eszközöket, ha egy történetre, annak elmesélésére támaszkodnak, például történelem vagy természetismeret tantárgyakból.

pet, amelyet így narratív elemként elemeznek. Ezekben az esetekben nem a nevelési eszköz (a kép) mutat narratív jellemzőket, hanem az elemzési módszer.

A probléma arra mutat rá, hogy a tartalmi elemzés kizárólag egy leszűkített nevelésértelmezés elemzésére megfelelő eszköz: ha nem vesszük figyelembe a taneszközök egyéb szempontjait, nem leszünk képesek az elsődleges nevelési célok értékelésére a tananyagban belül. Lappints és Dárdai éppen ezeknek az egyéb (nem tartalmi) szempontoknak az értékelésére tettek kísérletet kutatásukban, ahol a didaktikai apparátus és az üres helyek strukturális funkcióját és ezek hatását vizsgálták a tananyagban. Didaktikai apparátusnak a következőket tekintették: didaktikai szövegek (források, kérdések, feladatok, kronológia); képi illusztráció (kép, fotó, plakát, karikatúra); grafikus illusztráció (táblázat, grafikon, ábra, séma); kartográfiai illusztráció (térkép). Ezeknek az eszközöknek a vizsgálatára állították fel azt a módszertani keretet, amelyből kiindulva állítjuk, hogy a multimédia tananyagok strukturális és más jellemzőinek vizsgálatából is levonhatunk indirekt következtetéseket más pedagógiai elemekre: kutatásunkban a nevelési hatásra vonatkozóan.

Egyik kiinduló tézisünk úgy szól, hogy tananyagtól és tartalomtól független szempontrendszerrel kínálunk a multimédia tananyagok nevelési vizsgálatához. A fentiek alapján függetlennek tekinthetjük a kialakítandó módszerünket, mert hasonlóan a didaktikai struktúra vizsgálatához képesek vagyunk a szaktudomány tartalmi szempontjaitól (a tananyag tantárgyától és tantárgyi tartalmaitól), valamint didaktikai megformálásától (oktatási struktúrájától) függetlenül, kizárólag nevelési szempontok alapján felállított kategóriák vizsgálatára.

A kvalitatív tartalomelemzés keretein belül kialakított, nevelésorientált kategóriarendszer lehetővé teszi, hogy a nevelési elemeket függetlenül értékeljük a didaktikai vagy tartalmi elemektől. Bár a tankönyvi elemek a taneszközök kontextusába ágyazódva egyszerre látják el oktató és nevelő feladatukat, az említett módszer és a nevelési szempontok alapján szelektált itemek lehetővé teszik, hogy a komplex módon ható tankönyvi elemek kizárólag nevelési hatásrendszerben való megjelenését pontozzuk. A mérés során az értékelőtől csak abban az esetben várjuk el az item értékelését, ha az elem azonosítható nevelési célokat szolgál, vagyis nem értékeljük az egyes elemeket, ha csak ismeretközvetítő, vagy didaktikai feladatuk van a pedagógiai hatásrendszerben.

Bábosik István így fogalmaz a személyiség egymással szoros kapcsolatban álló két fő funkcionális komponensének, az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz és a kognitív, azaz szervező-végrehajtó sajátosságcsoporthoz definiálásakor:

„a gyakorlat csak az utóbbi (kognitív) sajátosságcsoporthoz formálását tekinti feladatának, illetve olyan téves feltételezések csapdájába esik, hogy az ismeretek közvetítésével, valamint a jártasságok, készségek, képességek fejlesztésével egyúttal a nevelési feladatok is megoldódnak, s már nincs szükség speciális nevelési teendők elvégzésére és a nevelési hatásrendszer megszervezésére.” (Bábosik, 2004, p. 33)

Kutatásunk egyik alap gondolata, hogy nem fogadjuk el az oktatási eszközök immansz nevelési tartalmait, hanem a teljes pedagógiai hatásrendszernek azokat az elemeket kívánjuk felfedni, amelyek azonosítható módon, intencionálisan nevelési célokat szolgálnak.

Módszerünk függetlensége nem jelenti azt, hogy nem érintünk határterületi dimenziókat. Elemezzük például a tananyagok esztétikai megjelenését, amelyet a pedagógiai dimenzió és a témakörök határterületeként fogunk fel. Elemezzük továbbá a tananyag elsajátítását segítő módszereket, amelyek szintén a nevelési funkció határára helyezkednek el, mint a nevelési célok érvényesítésének szükséges, de nem elégséges elemei. Bár ezek a területek részét képezik az elemzésünknek, elhatárolhatók a tananyag tartalmi és didaktikai céljaitól, és így elemei lehetnek egy neveléstudományilag független elemzésnek.

A nevelési hatásrendszer mérésének problematikája és módszertani kompenzációja

Az empirikus társadalomtudományi kutatások XIX. századi elterjedése és a pedagógiai kutatások XX. század eleji megjelenése óta jól érzékelhető az a kettősség, amellyel a tudományos diskurzus az oktatási és a nevelési vizsgálatokat kezeli. Az oktatási eszközök, módszerek vizsgálatának kialakult módszerei és hagyományai vannak, míg a nevelési hatásrendszer tudományos igényű, egzakt vizsgálata és a nevelési folyamat összetett volta folyamatos diskurzus tárgyát képezi a pedagógiában. Abban valamennyi kutató

egyértért, hogy a nevelési hatások számszerűsítése, vagy akár csak egyértelmű azonosítása nagyon nehezen kivitelezhető.

Gáspár László szerint a fő problémát az okozza, hogy „a nevelési rendszer determináló hatása tendenciaszerűen érvényesül” (Gáspár 1997, p. 157). A tendenciaszerű érvényesüléssel a nevelő tevékenység folyamat jellegét szeretnénk hangsúlyozni, amely más szerzők munkáiban is kiemelt helyet kap (Bábosik, 2004). A nevelés folyamat jellege számunkra azt jelenti, hogy a külső nevelési hatások helyét a felnőttkorra át kell, hogy vegye az önnevelés, a személyiségalkakítás és a szükséges szociális alkalmazkodás öninidított folyamatok általi végrehajtása. A tevékenység folyamat jellege miatt nehezen határozhatók meg azok a pontok, amikor a neveltségi szint mérése szükséges lehet. Oktatási módszerek vizsgálatánál hagyományosan tudásszintmérést végzünk a tananyag használata előtt és után, de nevelési célú méréseknél ez nem alkalmazható. Egy önálló tanulásra alkalmas tananyag feldolgozásától nem várjuk el, hogy jelentősen módosítsa a tanulók személyiségét, de elvárhatjuk, hogy a nevelési folyamatban részt vegyen és hasonló irányba hasson, mint az iskolai nevelés.

Gáspár a következőkben látja a neveltségi szint mérését akadályozó tényezőket (Gáspár 1995, p. 158):

- a folyamatok, állapotok nagyfokú komplexitása
- a változások tendenciaszerűsége
- a minőségi mutatók számszerű kifejezésének átlagon felüli nehézsége
- a nevelési eredmények megállapításának tartalmi és módszertani kidolgozatlan-sága

Értékelési lehetőségként felveti a rendszer elemeinek leírását és jellemzését, ezzel viszont módszereink közül teljes mértékben kimaradna a tanulóra gyakorolt hatás vizsgálata (egy klasszikus kvalitatív elemzés lenne a megfelelő eszköz egy ilyen vizsgálathoz).

Zrinszky László összefoglaló munkájában szintén elemzi (Zrinszky, 2002, p. 282) az értékelés problematikusságának kérdését, sokkal inkább a személyiségfejlődésre és az egyéniség kifejlesztésére helyezve a hangsúlyt. Ha a nevelési feladat az egyéniséggé nevelés, nem lehetünk képesek ezen egyéniségek összehasonlítására. Egy pluralista nevelésfelfogás alapján nem tudunk olyan célt meghatározni, amelyhez képest el tudnánk helyezni, hol tartunk – számára a személyre szabott, differenciált nevelés éppen olyan fontos, mint az oktatási differenciálás.

Bábosik is több érvet hoz fel a mérés nehézségére vonatkozóan nevelésméleti munkáiban. Egyrészt kifejti, hogy a pedagógia nem tisztázta még „a formálendő ösztönző-reguláló sajátosságok természetét, azt, hogy ez a sajátosságcsoport milyen összetevőkből épül fel és milyen törvényszerűségek mentén formálható” (Bábosik, 2004, p. 36), másrészt a jellemet nem az összetevők egymásmellettiisége, hanem az ösztönzők együttesének hierarchizált rendszere jellemzi, így jellegénél fogva nehéz az egyes összetevők mérése, és hatásuk meghatározása a jellem egészére (Bábosik, 2004, p. 95). Bábosik ír egy mérési lehetőségről 2003-as munkájában, ahol nagy mintán vizsgálták tanulók alapvető személyiségjegyeit az osztályfőnökük értékelése alapján. Ezzel a mérési módszerrel képesek voltak a populáció állapotáról egy pillanatkép felvételére, viszont a vizsgálat nem tette lehetővé a nevelési hatások szétválasztását olyan módon, hogy meghatározható legyen az egyes hatások szerepe az aktuális állapotban. A nevelés láthatóan sokkal több tényező folyamat, mint az oktatás, éppen ezért csak sokkal összetettebb, költségesebb módon, vagy sokkal kevésbé pontosan vagyunk képesek az egyes elemek hatásának kvantitatív meghatározására.

Úgy véljük, egy hosszú távú követővizsgálat talán választ adhatna az említett problémákra, amennyiben képesek lennének olyan módszerek meghatározására, amelyek alkalmasak a személyiség bizonyos jegyeinek leírására. A pedagógia számára is használhatónak tűnik például annak a pszichológiai vizsgálatnak a módszere, amelyet a vallásosság vizsgálatára fejlesztettek ki a közelmúltban, és magyar viszonyokra adaptálásán Martos és munkatársai dolgoztak (Martos et al., 2009). A pszichológia legújabb eredményeinek vizsgálata és alkalmazási lehetőségeik kutatása egy átfogó pedagógiai nevelési vizsgálatban természetesen további részletes vizsgálatokat igényel, de lehetőséget adhat egyfajta átfogó kép felrajzolására a nevelési vizsgálatok terén.

Ha azonban a tankönyvek nevelési szempontú beavaslóvizsgálatáról beszélünk, akkor a legegyszerűbbnek tűnő vizsgálatok is rendkívül időigényesek. Ha csupán a tanulók világgképének változására gyakorolt hatást próbáljuk a fenti módon vizsgálni, akkor is csak nagy mintával és hosszan tartó vizsgálatokkal tudnánk minimalizálni vagy azonosítani azoknak a külső hatásoknak a befolyását, amelyek módosíthatják a felnövekvő tanulók világgképét. Mivel kutatásunk célkitűzése célzottan tananyagok vizsgálata volt – a nevelés hatásrendszerén belül –, más módszert kellett találnunk a tananyagok nevelési szerepének azonosítására.

A „mapping” fogalma

„Mapping”-nek neveztük el a módszerünket, amelyben azonosítottuk, hogy melyek azok a tartalmi vagy strukturális elemek, amelyek megfeleltethetők az egyes nevelési céloknak, szempontoknak, vagy eszközöknek, amelyeket a tanár a tanulási-tanítási folyamat során használ. Így kaptuk meg a strukturális, tartalmi és esztétikai elemeknek azt a csoportját, amelyekről azt állítjuk, hogy részt vesznek a tanulók személyiségformálásában és szocializációjában. Négy nagyobb csoportot és számos alkategóriát azonosítottunk, amely alkategóriákat további itemekre bontottunk. Valamennyi alkategóriánkról úgy véljük, hogy szerepet játszik a nevelési hatásrendszerben, jelenléte segíti a nevelési folyamatának kibontakozását, hiánya azonban nem feltétlenül befolyásolja azt³¹. A kategóriák és alkategóriák rendszere a következő:

1. Tanuláskönyvitő módszerek a tananyagban vagy a keretrendszerben
 - A tananyag tartalmának értelmezését, a tudáskonstruálást segítő eszközök
 - A feldolgozás folyamatát támogató eszközök
 - Innováció
2. Esztétikai szempontok értékelése
 - Esztétikai megjelenés
 - Igényes megformáltság, technikai minőség
3. Nevelési célokat megvalósító tartalmi elemek vizsgálata
 - A tananyagban szereplő nevelési célok
 - A tananyagban érintett nevelési tartományok
 - A tananyagban szereplő nevelési értékek
 - A nevelés módszerei, magatartás- és meggyőződésformálás a tananyag tartalmán keresztül
 - Multiperspektivikusság, többszempontúság
 - Egyéb szempontok
4. Nevelési célokat megvalósító strukturális elemek vizsgálata
 - Kétpólusú kommunikációs stratégia jellemzői
 - Kombinált és egyéb stratégiák jellemzői

³¹ Mivel nem kívántunk előíró szerepet felvállalni, egyes itemek hiányát nem kezeltük a tananyag hiányosságának.

- A tartalmi elemek támogatását szolgáló strukturális elemek
- A nevelés módszerei, a szokásformálás módszerei, egyéb módszerek

A „mapping” fogalma valójában egy erős anticipációt takar. Csupán teoretikusan vagyunk képesek igazolni, hogy az egyes alkategóriák valóban hatással vannak a tanuló nevelődésére (éppen úgy, ahogy a valódi oktatási hatásrendszer vizsgálatának hiányát nehezményezi Weinbrenner, amikor empirikus deficitről beszél (Weinbrenner, 1995)). Számos esetben támaszkodtunk a feldolgozott tankönyvelméleti kutatásokra és neveléselméleti munkákra, és néhány esetben analitikus módon igazoltuk egy-egy alkategória érvényességét. Munkánk ötödik fejezete a kategóriarendszer bemutatásával egy időben kísérli meg az egyes anticipációs aktusok bemutatását, és ezáltal a „mapping” érvényességének igazolását. Felmerülhet a kérdés, hogy az egyes itemek vajon helyesen képezik-e le az alkategóriák tartalmát. Az itemek kiválasztásának módját részletesen kifejtettük a kategóriarendszert leíró fejezetben, matematikai módszerekkel igazolható választ azonban csak nagyobb mintán elvégzett kutatás után kaphatnánk, jelenlegi célunk csupán az eszköz kipróbálása volt néhány, egymástól nagymértékben különböző multimédia tananyagban.

Direkt és indirekt módszerek értelmezése a tananyagokban

A tananyagszerzők által kialakított és használt nevelési eszközök, amelyeket a „mapping” segítségével azonosítani és mérni kívánunk vizsgálatunkban, két csoportba oszthatók. A felosztás a hagyományos nevelésselmélet területéről származik, ahol megkülönböztetünk közvetlen és közvetett nevelő hatásokat a nevelési folyamatban (Bábosik, 2004, pp. 133–153; Zrinszky, 2002, p. 253). Bábosik a módszerek közvetlen alkalmazásának tekinti a nevelési hatásokat, ha azok közvetlenül a nevelőtől származnak („forrásai a felnőtt tekintélyi személyek” i. m. p. 49) és indirektnek, közvetettnek tekinti azokat, amelyek jellemzően a kortárscsoport tagjain keresztül érik a nevelteket („a kortárscsoport interakcióiból erednek” i. m. p. 49). Bábosik strukturájában mind a közvetett, mind a közvetlen nevelési hatások kiváltója a nevelő, csupán a különféle módszerek használata és hatásmechanizmusa különbözik egymástól. Úgy véli, a közvetlen hatások nagyjából 10 éves korig alkalmazhatóak, később a tanulóban kialakuló függetlenedési törekvések nyomán felerősödik a tekintélyszemélyektől érkező nevelő hatásokkal szembeni szemé-

lyes ellenállás. Emiatt a 10 évesnél idősebb korosztályok esetében a nevelőknek egyre inkább indirekt nevelési hatások alkalmazására kell törekedniük.

A hagyományos értelemben vett közvetett és közvetlen nevelői hatásrendszer az interperszonális oktatási folyamatban mindennapos, de egyáltalán nem áll rendelkezésünkre a multimédia tananyagok használatakor. A kommunikációs vagy viselkedésbeli eszközök intencionális vagy nem feltétlenül intencionális használatával a tanár folyamatosan direkt és indirekt módon valósítja meg nevelési céljait, de ezek az interakciók nem léteznek a multimédia tananyagok által irányított tanulási helyzetben.

A nevelési hatások kettősége a tananyagok nevelési vizsgálatok is tetten érhető az alkalmazásukhoz használt módszerektől függetlenül. Hasonlóan a hagyományos megközelítéshez, a szerzők két módon képesek nevelési céljaiknak megfelelő eszközök alkalmazására multimédia tananyagokban, amely két módszer hasonlít a hagyományos nevelési szituációban megjelenő nevelési hatásokra.

Direktnek tekintjük a nevelési hatásokat a tananyagban, ha explicit módon, a tananyag tartalmán keresztül kísérelnek meg hatást gyakorolni, vagyis például nevelő célzatú történeteket írnak le, vagy kiemelkedő történelmi szereplőket mutatnak be a tananyag szövegében (a valóban használt médium – szöveg, kép, hang, film – természetesen irreleváns). Direkt módszernek tekinthetjük tehát a nevelő hatású meséket, pozitív viselkedésű szereplő bemutatását és így tovább.

A tartalmi módon közvetített nevelési hatások könnyebben azonosíthatóak, hagyományos hermeneutikus elemzéssel vagy tartalomelemzéssel felfedhetők. Legegyszerűbb elemzési módszerünk a tananyagban lefektetett, egyértelműen fellelhető nevelési célok azonosítása (vagy ezek hiányának felmérése) és a tananyag szövegének teljes elemzése annak érdekében, hogy milyen tartalmi elemek felelnek meg az előre definiált nevelési célok megvalósításának. Ha azonban kizárólag a direkt hatásrendszerben alkalmazott nevelési módszereket vizsgáljuk a tananyagokban, a vizsgálat tananyag- és tantárgyfüggő lesz, nem tekinthető általánosnak és összehasonlíthatósága emiatt korlátozott marad. További problémát vet fel, ha a nevelési eszközök a tananyag tartalmában egyértelműen azonosíthatóak a tanulók számára is, ez későbbi életkorokban hatékonyság rovására mehet, éppúgy, mint a hagyományos tanár–diák interakciókban.

Indirektnek tekintjük a nevelési hatásokat, ha nem a tananyag tartalmi szövegén keresztül fejeződnek ki, hanem a megformáltságán keresztül: például az esztétikai megformáltságon át vagy a tananyag struktúrájának a kialakítása olyan, hogy képes nevelési

szempontból is differenciált hatások elérésére. Az ilyen módon közvetített nevelési értékek számos módon manifesztálódhatnak (illetve maradhatnak rejtve) a tananyagban.

Az indirekt hatások eszközrendszere tananyagok esetében sokkal komplexebb, mint a direkt hatások rendszere, hiszen a tananyag strukturális felépítésétől a megformáltság igényességéig a tananyag bármely eleme hordozhat átgondolt nevelő hatást. Az eszközök komplexitása és implementációs lehetőségeinek nagy száma miatt jelentős szerepe van az alkotói kreativitásnak az eszközrendszer maximális kihasználásában. Azért vezettük be kategóriarendszerünkbe az innováció értékelését lehetővé tevő itemet, hogy a számunkra jelenleg fel sem merülő megoldások is befolyásolhassák az elemzés eredményét.

Mivel az indirekt elemek nevelési céljukat rejtetten, nem „nyilvánvalóan” jelenítik meg – éppúgy mint a hagyományos nevelési szituációban az indirekt módon alkalmazott nevelési módszerek – felfedésük, azonosításuk nehezebb, tudományos szempontból kockázatosabb, hatásuk körülményesebben mérhető. Ám éppen közvetettségüknél fogva hatékonyabban képesek a diákok személyiségében maradandóbb, hosszabb távú változásokat elérni. Kutatásunkban az indirekt hatások közé soroljuk a tananyag strukturális felépítését, a tanulást, nevelődést könnyebbé tevő eszközöket és a tananyag esztétikai megformáltságát is.

Az eredeti kontextusuktól megfosztott, direkt és indirekt fogalmak jelentése jelentősen eltér az eredeti értelmezéstől. Az átalakított fogalmak használata mégis releváns a tananyagok elemzésekor, mert módosított jelentésükben is az a feladatuk, hogy különbséget tegyenek a nevelési hatások (és a mi esetünkben a módszerek) két jól elkülöníthető csoportja között, amelyek rokoníthatók a hagyományos értelemben vett nevelési hatásrendszer két részre osztásával.

4. A kutatási módszer kialakítása

Kutatási módszerünk történeti hagyományai

Az empirikus kutatáshoz választott módszerünk a kvalitatív tartalomelemzés módszerének továbbgondolt változata. Történetileg három jól elhatárolt tankönyvelemzési módszert azonosítanak a kutatók (Dárdai, 2002, pp. 66–67; Nicholls 2003; Pingel 1999, p. 38).

(1) A *deskriptív–hermeneutikus* módszer, amely leginkább a hagyományos tankönyvrevíziós vizsgálatokat jellemzi, a tankönyv tartalmi elemeinek vizsgálatán keresztül kísérli meg azonosítani a közvetítendő tudomány- és világképet. Általános kritika a módszerrel szemben a szubjektivitása és nehézkes verifikálhatósága, mivel alkalmazásakor rendkívül sok függ az elemző személyétől, tudományos és pedagógiai felkészültségétől, világképétől. Az elemzett tanulmányok közül Podeh használja ezt a módszert, rendkívül igényes módon.

(2) A *tartalomelemzés (content analysis)* módszere gyakorlatilag a XX. század első felében induló és a második felében módszertanként definiált általános kutatási metódus (Falus, 1993, p. 330–339) alkalmazását jelenti a tankönyvkutatásban. Bár a módszer manifeszt és látens tartalmak kutatására is alkalmazható (Kéri, 2001, p. 98), a tankönyvelemzések esetén jellemzően manifeszt tartalmak vizsgálatára használjuk, látens tartalmak analizálására a hermeneutikus módszer a népszerűbb. Kritikája összefügg az alkal-

mazhatóságával: tankönyvek esetében a látens elemek nehezen azonosíthatók, illetve nem vagyunk képesek felfedni azokat a témákat, amelyek kimaradtak a tankönyvekből. A módszer előnye viszont, hogy a lehetőségekhez képest objektív, és verifikálható. Az objektivitással szemben sokan felhozzák (Pingel, 1999, p. 39, Somogyi et al., 2002, p. 231), hogy az egyes elemek kódolók általi kategóriákba sorolása nem mindig egyértelmű. Általában a kategóriák helyes megválasztásával, a kódolók előzetes felkészítésével, illetve ugyanazon szövegrészek több kódoló általi kiértékelésével tudjuk csökkenteni a szubjektív kategorizálásból adódó hibát (Kippendorf, 1995, p. 76).

(3) A két módszer közös használatát, szintézisét nevezi a szakirodalom *kvalitatív tartalomelemzésnek*. Egyrészt így kívánjuk a lehető legjobban kiküszöbölni a tiszta módszerek hátrányait, másrészt többen felhívják a figyelmet a kvalitatív és kvantitatív módszerek szigorú szétválasztásának lehetetlenségére. Dárdai szerint „bármilyen kvantifikációt megelőz egy kvalifikációs eljárás” (Lange-t idézi Dárdai, 2002, p. 68), míg Somogyi arra utal, hogy bármilyen kvantitatív adatgyűjtés értékelése kvalitatív módon folyik (Somogyi et al., 2002 p. 234).

A kvalitatív tartalomelemzés során néhány jól körülhatárolható szempontot választunk ki a tananyag elemzéséhez, amelyekből egy kategóriarendszert (kategóriaprofil) képzünk. A kategóriarendszer a kutatás egyedi tárgyához tovább finomítható, hogy a lehető legpontosabb eredményt adja (Nicholls, 2003, p. 4). A profil alapján tartalomelemzést végzünk, amelynek értékelését kvantitatív és kvalitatív módszerek együttes használatával adjuk meg. Dárdai többször idézett tankönyvvizsgálatában ezt a módszert használja a történelemtankönyvek elemzésekor, amikor az európai integráció tematikáját analizálja német, osztrák, svájci és magyar történelemtankönyvekben (Dárdai 2002 és 2003).

A kvalitatív tartalomelemzés előnye, hogy validitása képes fölülmúlni a hagyományos tartalomelemzésekét, hátránya, hogy erre csak egyetlen részterületen képes, az előre definiált kategóriák által meghatározott módon. A kategóriaképzés szabályait sokan kifejítették már, tankönyvelemzésekben (Stradling, 2001; Nicholls, 2003) talán Falk Pingel *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* című munkája a leggyakrabban hivatkozott szöveg (Pingel, 1999, p. 41). Pingel szövegét Dárdai részletesen elemzi és továbbgondolja, új szempontokkal is gazdagítva a kategóriaprofil kialakításának módszerét (Dárdai, 2002, p. 69–71).

Mindketten egyetértenek abban, hogy kategóriaprofilok meghatározásánál a kategóriaképzés bázisának egy jól definiálható tudományos szakterületnek kell lennie. Egy-egy szaktárgy részterületére gondolnak, egyikük sem említi annak a lehetőségét, hogy a pedagógiai szempontú elemzéskor ez a szaktudomány a pedagógia neveléssel foglalkozó ága legyen. Ezt a „lyukat” használtuk ki a kutatásunkhoz, kategóriarendszerünk alapjául a neveléstudományt választottuk, annak szűk értelmezésében, tehát kifejezetten a neveléstudományra és kapcsolódó tudományos kérdéseire fókuszálunk, a lehető legteljesebb mértékben mentesítve rendszerünket az oktatási és módszertani célok és eszközök vizsgálatától.

Vizsgálati módszerünk azonban nem klasszikus tartalomelemzés. Nem vizsgálunk hagyományos módon tartalmi elemeket a tananyag szövegében, nem elemezzük előre definiált egységek előfordulásának számát vagy gyakoriságát, hanem nevelési szempontok alapján választott, nem szövegtartalmi kategóriák létezését kíséreljük meg azonosítani a taneszközökben. Vizsgálatunk tehát nem tartalmi abban a vonatkozásban, hogy a tananyag szövegének explicit tartalmát elemeznénk, de tartalmi abban az értelemben, hogy a tananyagban szereplő valamennyi elem (tanuláskönyvítő, esztétikai, tartalmi és strukturális) nevelési szempontból értékelhető jellemzőit vizsgáljuk. Úgy véljük, multimédia taneszközök vizsgálatához elengedhetetlen ez a kibővített tartalmi megközelítés³².

A tananyagok tartalmi elemeiben fellelhető nevelési célok és eszközök elemzése során, kutatásunk tehát kibővíti a hagyományos tartalomelemzés kereteit, egyrészt a didaktikai vizsgálatokból származó strukturális elemek vizsgálatával, másrészt a multimédia vizsgálatokból örökölt tanuláskönyvítő eszközök és az esztétikai elemek nevelésben betöltött szerepének az elemzésével (Forgó, 1999; Forgó, 2001; Kelecsényi, 1999; Vidékiné, 1999, Boráros, 2001).

További módosítás a kutatásunkban, hogy az egyes itemek jelenlétét vizsgáljuk, nem pedig a mennyiségüket (Pingel, 1999, p. 39). Mivel nem tartalmi elemeket vizsgálunk a szövegben, az egyes itemek előfordulási gyakorisága sok esetben irreleváns, másrészt a számlálást szükségszerűen követő súlyozás elkerülése az egyik módja annak, hogy mérőrendszerünk ne váljon előíró típusúvá. Azt nem tudjuk elkerülni, hogy a mérendő itemek

³² A kibővített tartalmi megközelítés nem idegen a tankönyvelemzésektől sem, Lappints és Dárdai kutatásai szintén vizsgálják a tankönyvek strukturális felépítését, Dárdai a kategóriaképzés leírásánál említi a formai elemeket, mint lehetséges kategóriaelemeket (Lappints, 1986; Dárdai 2002, p. 71).

áttelesen ne előíró módon viselkedjenek – hiszen definiálunk itemeket, amelyek jelenlétét a tananyagban értékeljük –, de nem kívánjuk meghatározni az egyes nevelési elemek egymáshoz képesti súlyát, hiszen azzal sértenénk a mérőrendszer tananyagfüggetlenségének alapelvét. A nem szereplő itemek kompenzálására a kategóriarendszerben több helyen szerepel az innováció is mint kategória, nyitott végűként definiálva ezzel kategóriarendszerünket.

Egy kategóriarendszerünk kialakításához Jaan Mikk szerint két módon foghatunk hozzá (idézi Nicholls, 2003; p. 8; Dárdai, 2002, p. 69):

- teoretikus és fogalmi megközelítéssel, amikor a vizsgálat megkezdése előtt alakítjuk ki a vizsgálandó témaköröket
- empirikus vagy gyakorlati úton, amikor néhány mintatankönyv előzetes áttekintése alapján alakítjuk ki a vizsgálandó témaköröket

Kutatásunk elméleti megközelítése alapján számunkra kizárólag az első, a tananyagok áttekintése nélküli megközelítés jöhetett szóba. Egyrészt vizsgálatunk eredendő célja az volt, hogy igazolhassuk, lehetséges egy nevelési szempontokat használó mérési metódus kialakítása, másrészt hiszünk a hagyományos hipotézisállítási módszerében, és a tananyagok előzetes áttekintését a vizsgálandó anyag kutatásra gyakorolt hatásának tekintjük, amelyet nem tartottunk kívánatosnak az elemzés előkészítő fázisában. Természetesen elfogadjuk, hogy sosem képzelhető el teljes függetlenség a vizsgálat tárgyától, de lehetőség szerint minimalizálандónak tartjuk a vizsgálat kezdeti fázisában a tárgy kutatásra gyakorolt hatását, ezért úgy véljük, a felállított hipotéziseknek kell meghatározniuk a kategóriákat és a belőlük kialakuló rendszert, amely determinálja a kutatás végkövetkeztéseit is. Ezt az elméleti alapvetést alkalmazta a *Biohead–Citizen*³³, európai uniós nemzetközi tankönyvkutatási projekt is, amely előre meghatározott, közös kategóriarendszerrel kezdett bele a nemzetközi kutatásba (Horváth–Varga–Vöcsei–Carvalho, 2008; Varga, 2008). Varga Attila hivatkozott cikkeiben kifejti a kutatás gyakorlatában az előre meghatározott kategóriarendszerről adódó problémákat (sok kategória üresen maradt, vagy nem volt összevethető az eredmény más országok tankönyveivel), mégis úgy

³³ *Biohead–Citizen, Biology Health and Environmental Education for a Better Citizenship* projekt. Lásd még: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hirek-20080310Biohead> (Letöltve: 2010. február 10.)

véljük, vizsgálatunk során vállalnunk kellett a hasonló okokból adódó kockázatot, mivel tartani kívántuk magunkat az elveinkhez.

A kutatási téma tudományrendszertani helye

A kutatás pozicionálása

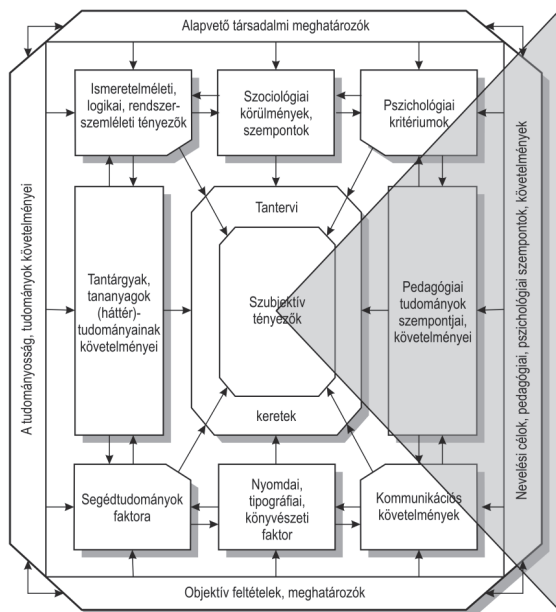
A kutatás pozicionálása során szükséges definiálni a kutatási módszer kialakítása során alkalmazott neveléseméleti megközelítésünket, valamint témánknak a tankönyv és taneszközelemzések rendszerében elfoglalt helyét. Ezek után kitérünk a kutatás lehatárolására, definiálva, melyek azok a területek, amelyekkel ez a kutatás nem képes, vagy nem kíván foglalkozni.

Katégoriarendszerünket két alapvető tényező határozza meg, egyrészt a hipotéziseinkből származó megszorítások, másrészt az a neveléseméleti konstrukció, amelynek alapján kidolgoztuk az elméleti háttérrel a kategóriarendszer kialakításához. Hipotéziseinkből származó legfontosabb teoretikus megközelítés a kutatási metódus tananyag- és tantárgyfüggetlen jellege. A módszer kidolgozása folyamán végig különös fontosságúnak tekintettük az oktatási és a didaktikai tartalmak kizárását a mérésből, bár tudjuk, hogy az oktatás és a nevelés teljes mértékű elválasztása teoretikus konstrukció, amely csak korlátozottan lehetséges, és az iskolai gyakorlat szempontjából csak korlátozottan szükséges.

A neveléseméleti bázis, amelynek alapján kialakítottuk mérési módszerünket, értékluralista és értékrelativisztikus (Mihály, 2000; Mihály, 2001). Többször említjük a dolgozatban, hogy nem kívántunk előíró módszertant kidolgozni, amely kategóriarendszerével saját nevelési érték szemléletét tükrözve látens módon preferálja bizonyos értékek átadását, módszerek alkalmazását. Szigorúan ragaszkodtunk a deskriptív vizsgáló szerepéhez, aki a lehető legkevésbé kíván alakítani tárgyának minőségén, célja csupán az értelmezés és az értékelés. Bár mind az értelmezés, mind az értékelés aktusa preferenciákat feltételez (Gadamer, 2003), igyekeztünk értéksemlagesek maradni és módszertünket nyitottan definiálni, ami lehetővé teszi, hogy teljesen eltérő struktúrájú és preferenciájú tananyagok is értékelhetőek legyenek általa.

A kutatás tankönyvméletben elfoglalt helye

A kutatásunk által lefedett tudományos területeket Karlovitz János *A tankönyvkészítés tényezőrendszere* című ábráján kívánjuk bemutatni (Karlovitz, 2001, p. 59), szélesebb kontextusba helyezve ezzel a vizsgálatot. Karlovitz ezen az ábrán demonstrálja a tankönyvek valamennyi dimenzióját felölelő tényezőrendszerét, és az általa definiált tényezők egymáshoz való viszonyát is. A kutatásunk által vizsgálandó területeket szürke háromszóggal jelöltük (5. ábra). Az ábrán jól látható, hogy kutatásunk fókuszja a pedagógiai tudományok területére esik, de vizsgálatunk határterületként érinti a pszichológiai kritériumokat és a kommunikációs követelményeket is.



5. ábra: A kutatás vizsgálati területei

A pedagógia tudományán belül az általunk korábban felvázolt tankönyvi dimenziók rendszerében kutatásunk az elektronikus multimédia tananyagokban csupán a nevelési dimenzió elemzésére törekszik (4. ábra). A szomszédos dimenziók közül érintjük az esz-

tétikai dimenziót, egyes szempontjaink pedig értelmezhetők az általános didaktika rendszerén belül is.

Kutatásunk tehát tudományrendszertanilag is nevelési alapokon áll, de elfogadjuk, hogy kizárólagos módon ez nem lehetséges, így a vizsgálat részévé tesszük azokat a háttérterületeket, amelyeket a témánk kifejtése érdekében nem nélkülözhetünk.

A kutatás nevelési szituációban elfoglalt helyzete

A multimédia vagy más néven digitális, elektronikus taneszközökkel szembeni erőteljes várakozásaink túlzottnak bizonyultak az elmúlt évtizedben (v.ö. Kárpáti, 1999 és Kárpáti 2004). Az elektronikus taneszközök nem kerültek kivételezett helyzetbe az iskolákban, szerepük nem lett nagyobb a hagyományos tananyagokénál. Nem különös taneszközökként kell rájuk tekintenünk, amelyek számos oktatási problémára választ adnak, hanem úgy, mint egy egyedi sajátosságokkal rendelkező eszközre, amely beépülve az iskolai oktatás struktúrájába képes bizonyos feladatok ellátására, míg más tevékenységekben semmilyen hatással nincs a mindennapi oktatási szituációra.

Jelen kutatásunkban az elektronikus (elsősorban multimédia elvekre épülő) tananyagok önálló tanulási helyzetben való alkalmazásakor érvényesnek tekinthető nevelési hatásrendszert kívánjuk vizsgálni. Tanár nélküli szituációról beszélünk, ahol a tanulónak egyedül kell használnia a tananyagot, csupán a tananyag által kommunikált nevelési-oktatási szituációkban vesz részt, nincs harmadik személy a tanulási helyzetben, aki interakciókat vagy nevelési aktusokat kezdeményezne.

A tanár nélküli nevelési helyzet nevelési szempontú elemzése több problémát vet fel. A hagyományos tanulási-tanítási helyzetekben a tanár széles, interakciókon alapuló eszköztárat használ a mindennapi helyzetek kezelésére, és saját nevelési hatásrendszerének működtetésére, céljai elérése érdekében. Tanár nélküli oktatási szituációban ezt a feladatot a tananyagoknak kell átvenniük, a multimédia eszközök által kínált közvetett interakciók segítségével a taneszköznek kell irányítania a nevelési hatásrendszert. Látunk kell, hogy ennek a rendkívüli módon áttételes és keskeny kommunikációs csatornának, amely a tananyag szerzője és a tanuló között létrejön, nehéz a fenntartása. Munkánkban azokat az eszközöket kívánjuk azonosítani a tananyagokon belül, amelyek képesek ennek a labilis kapcsolatnak a fenntartására, és ezáltal a nevelő hatások működtetésére. Zrinszky nevelési peremterületeknek nevezi azokat a helyzeteket, amelyek jel-

lemzői jelentősen eltérnek a nevelő által céltudatosan szervezett és megvalósított helyzettől (Zrinszky, 2002, p. 48), és ide sorolja a „nevelő nélküli pedagógiai szituációk”-at is. Az önálló tanulásra használt tananyagoknak ezen a peremterületen kell működőképessé nevelési hatásokat közvetíteniük.

A kutatás által vizsgálándó korcsoport a nevelésre különösen fogékony tankötelezett korú tanulók, akik könnyen és rugalmasan képesek használni a számítógépet mint eszközt. Egy-egy példától eltekintve nem foglalkozunk a felnőtteknek szánt tananyagokkal kérdéseivel, mert már a kérdéseinket is egészen más nevelési elvek mentén kellene felvetnünk az andragógia területén. Hasonló okokból nem foglalkozunk az óvodáskorúak nevelésével sem – csupán az az oktatási szituáció érdekes számunkra, ahol a tananyagok az iskolai nevelési–oktatási helyzet alternatívájaként jelennek meg, és ahol meggyőződésünk szerint ugyanúgy szerepük és létjogosultságuk van a teljes, komplex nevelési határendszer kialakításában, mint a hagyományos iskolai eszközöknek.

A vizsgált taneszközök csoportja

Vizsgálatunk tárgyául a multimédia taneszközöket választottuk, amelyek eszközzrendszerre bővebb a hagyományos tankönyvekénél, és interaktivitásuknál fogva több lehetőséget mutatnak a nevelési célok vizsgálatára. Elemzésünk jó részét általánosan érvényesnek tekintjük más taneszközökre is (elsősorban tankönyvekre), de a vizsgálati módszer kidolgozásánál különös figyelmet fordítottunk a digitális tananyagok sajátosságaira.

Nem kívántuk ugyanakkor az elektronikus tananyagok definícióját, vagy fogalmi elhatárolását részletesen megadni, éppen azért, mert úgy véljük, ma már nem az eszközök technikai sajátosságaira kell figyelmet fordítanunk, hanem a nevelési–oktatási folyamatba való minél teljesebb integrációjukra. A szövegben használt taneszközfogalmunk meg egyezik Nagy Sándor definíciójával, míg multimédiafogalmunk azonosításához Komenczi Bertalan meghatározását használtuk.

„Taneszköznek tekintünk minden olyan tárgyat, mely az oktatás folyamatában felhasználható az oktatás céljainak elérése, elősegítése érdekében.” (Nagy, 1993, p. 143)

„A multimédia különböző modalitású információk képernyőn integrált rendszere. A multimédia-rendszereket a következők jellemzik:

1. A különböző médiumtípusok egyidejű (szinkron), illetve egymást követő (aszinkron) használata egységes megjelenítő platformon valósul meg.
2. A különböző adatok tárolása, feldolgozása és megjelenítése a digitális technikák felhasználásán alapul.
3. A megjelenítés perfekcióját, gyorsaságát és komplexitását nagy teljesítményű mikroprocesszorok teszik lehetővé (számítógépes integráció).
4. A felhasználó „párbeszédet” folytat a rendszerrel, amelynek során befolyásolni képes a rendszer működését, kiválthat hatásokat, és felidézhet tartalmakat (interaktivitás).
5. Az információelemek előhívása nem lineáris módon is lehetséges (hipertext).” (Komenczi, 2009, p. 129)

Multimédia tananyagon a fenti jellemzőkkel bíró tananyagot értjük, a kutatás tárgyának leírásakor az elektronikus és digitális tananyag fogalmakat szinonimaként használjuk.

Nem volt célja a kutatásnak az elektronikus tanulási környezetek vizsgálata. A vizsgálat tárgyát az egyes tananyagok nevelési lehetőségei jelentették: a tananyag tartalmi elemei, felépítése, struktúrája, az egyes médiumok és a multimédia sajátosságainak használata, és az ezek által hordozott nevelési eszközrendszer. Bár kutatásunk tananyagfüggetlen kívánt maradni, a tartalommal nem feltöltött keretrendszerek vizsgálata jelentősen redukálta volna a vizsgálható elemek számát. Ugyanakkor empirikus vizsgálatunk tartalmaz egy kötött keretrendszerben készült tananyagot is, a *Sulina Digitalis Tudásbázis, Digitális írásbeliség* című tananyagát.

5. A nevelési szempontok mérése elektronikus tananyagokban

A mérés általános módszere

A mérés módszertana a korábban kifejtett tankönyvelemző módszereken alapszik, jelentősen támaszkodva a korábbi magyar kutatásokra: Lappints teoretikus konstrukciójára a tankönyvek irányító funkciójának közvetett vizsgálatáról (Lappints, 1986), valamint Dárdai módszertani megközelítésére a kategóriarendszerek használatáról (Dárdai, 2002).

A nevelési szempontok vizsgálatához a gyakorlatban négy főkategóriát különítünk el, amelyek megjelenését számos alkategórián keresztül vizsgáljuk. Az alkategóriák vizsgálata alapvetően kvantitatív jellegű, de kiértékelésük eltér a hagyományos kvantitativ módszerektől. Vizsgált főkategóriáink a következők voltak:

- tanuláskönnyítő módszerek vizsgálata a tananyagban és a keretrendszerben
- esztétikai szempontok értékelése
- tartalmi szempontok elemzése
- strukturális, nevelési célokat megvalósító módszertani elemek vizsgálata

Mérésünk vegyíti a kvantitatív és kvalitatív elemeket, szándékoltan törekszük az összehasonlíthatóság kritériumának megtartására úgy, hogy ne veszítse el az emberi ténye-

zót a tananyagok értékelése közben. Úgy véljük, nevelési kérdések egzakt számszerűsítése csak túlzottan nagy kompromisszumok árán lehetséges, amelyeket nem kívántunk elfogadni. Módszerünk, hogy meghatározunk számos itemet az alkategóriákon belül, amelyek általában egyszerű eldöntető kérdésekre adható válaszokkal könnyen értékelhető, elemi egységeknek felelnek meg. Az alkategóriákat és az itemeket táblázatba rendeztük és az itemek leírását segítő kérdésekkel egészítettük ki, hogy könnyebbé tegyük az értelmezésüket. Az itemeket megvizsgálva, ha az általuk meghatározott funkció vagy elem szerepel a tananyagban, az item pozitívan bírálható el és 1 pontot adunk érte. Ha az item nem szerepel a tananyagban, vagy nem értelmezhető az adott tananyag esetében, akkor nem ér pontot az értékeléskor. Az alkategóriák számos különböző területet érintenek, egymástól nagyon távol álló nevelési módszereket, multimédiás eszközöket, nevelési tartományokat fednek le.

Mivel csupán a tananyag nevelési céljainak megfelelő nevelési eszközök szereplését várhatjuk el a tananyagtól, és vizsgálatunkban ilyen jellegű tartalmi elemzést nem végzünk, az egyes elemek hiányát nem tekintjük hiányosságnak, így pontokat egyetlen esetben sem vonunk le.

Az egyes itemek nem súlyozottak, mindegyik egy-egy pontot ér az értékelésben. A súlyozás elhagyása szándékos lépés részünkről. A nevelési szempontú elemzés nem hagyhatja figyelmen kívül, hogy egyes tanulási-tanítási szituációkban eltérő nevelési célok és nevelési eszközök lehetnek ideálisak, az adott tantárgyhoz, témához, a nevelő szándékaihoz legjobban illeszkedő nevelési célok megvalósításához. Mivel nevelési célrendszerünk – a korábban kifejtett módon – Mihály Ottó értékrelativisztikus, plurális értékelési felfogásához áll legközelebb (Mihály, 2000), így semmiképpen sem kívánunk előíró módon közelíteni a témához. Az előíró megközelítés elkerülése érdekében nem kívántuk preferálni a nevelés egyetlen területét sem, illetve az általunk leírt nevelési eszköztár egyetlen elemét sem a többivel szemben.

A fő- és alkategóriák sokfélesége megmutatja, hogy a különböző alkategóriák nem összehasonlíthatóak egymással. Nem állítjuk, hogy a szokásformálás különböző módjainak tartalmi megformálása összehasonlítható az esztétikai elemek között vizsgált tördelési, megjelenítési jellemzőkkel. Ugyanakkor azt állítjuk, hogy mindkettő megjelenése a tananyagon belül növeli a tananyag nevelési „értékét”, hatásában nevelésinek tekintett célok megvalósításában segít. Ennek a komplex és matematikailag nem leírható, „emberi” viszonyrendszernek a kvantitatív leírására választottuk a súlyozatlan értékelés módját.

Módszerünk egyértelműen homogenizál annak érdekében, hogy megfeleljen az összehasonlíthatóság kritériumának, és feladja a normatív értékelés lehetőségét (így a tananyagokról kialakított összpontszámnak önmagában nincs semmilyen jelentősége).

Bár számos forrásból dolgozva (Bábosik, 2004; Zrinszky, 2002; Mihály 2000 és 2001; Dárdai, 2002 és 2006; Havas, 1993; Karlovitz, 2001; Sherman, 1994; Értékelési szempontok (1994); Boráros 2001; NAT 2003; NAT 2007; Kereszty 2005, Varga, 2008) kíséreltük meg összeállítani azt a szempontrendszert, amelyik igyekszik kiterjedt képet rajzolni egy elektronikus tananyag nevelési munkában betöltött szerepéről, meg vagyunk róla győződve, hogy egyetlen ilyen szempontrendszer sem lehet teljes, ezért rendszerünket alapvetően nyitottnak terveztük meg. Nyitott, egyrészt azért, mert tartalmazza és értékeli az innovatív ötleteket, új megközelítésket, másrészt pedig azért, mert lehetőség van a kategóriarendszer további bővítésére úgy, hogy a bővített kategóriarendszerrel vizsgált tananyagok összehasonlíthatók maradjanak a korábban értékelt anyagokkal.

A multimédia tananyag nem konzervatív – felépítésében, ötleteiben, technikai megvalósításaiban egyaránt modern és újszerű. Ezt a jellemzőjét értékelnünk kell a mérésünk során is, ezért három főkategóriánk (tanuláskönnnyítő módszerek vizsgálata, a tartalmi szempontú elemzés és a strukturális, nevelési célokat megvalósító módszertani elemek) tartalmazza az innovációt mint önálló szempontot. Mind a három esetben feltételezzük, hogy a fejlesztők és a tananyagszerzők innovációja eredményez majd olyan módszereket, strukturális ötleteket, amelyekre a kategóriarendszer felállítása során nem is gondoltunk. Mivel az innováció alapvető értékét a pedagógiai munka során egyre inkább elismeri a társadalom is (például UNESCO, 2007), a piacorientált szférában pedig napjaink egyik legfőbb hívszója, úgy véljük, helyet kell kapnia a tudományos kutatásban is. Értékelési rendszerünkben minden egyes innovatív ötlet értékelendő egy-egy ponttal.

Az egyszerű és általános értékelési rendszer lehetővé teszi a kategóriarendszer későbbi bővítését tetszőleges irányban. A rendszer extenzivitása megengedi, hogy újabb alkategóriákkal bővítsük a főkategóriákat, amelyek tovább finomítják az értékelést. Újabb főkategóriák hozzáadása is elképzelhető, bár a főkategóriák megválasztásakor célunk volt, hogy ernyőt nyújtsunk valamennyi, a nevelési kérdések vizsgálatakor szóba jöhető szempontnak. A kategóriarendszer bővítése ugyanakkor nem jár az összehasonlíthatóság kritériumának elvesztésével, a korábban, szűkebb rendszer segítségével vizsgált tananyagok összehasonlíthatók maradnak a kibővített kategóriákkal elemzett tananyag-

okkal, ha a bővített kategóriarendszert az összehasonlításakor redukáljuk, és csak azokat a kategóriákat vesszük számba, amelyet a korábbi méréskor is használtunk. Az összehasonlíthatóság fenntartásához egyetlen feltételnek kell megfelelnie az új vizsgálatok által kialakított kategóriarendszernek: valamennyi korábban mért elemet tartalmaznia kell a mérésnek.

Mivel a tananyagok áttekintése nélkül állítottuk fel a vizsgálati módszerünket, az egyedi anyagok nem befolyásolták kategóriarendszerünket (részletesen lásd a módszertani fejezetben). Bár Pingel amellet érvel idézett munkájában, hogy valamennyi kutatáshoz egyedi kategóriarendszer kialakítása lenne célszerű (Pingel, 1999, p. 38.), nem kívántuk feladni a hipotézisünkben megfogalmazott függetlenségünket, inkább vállaltuk annak a kockázatát, hogy a kategóriarendszer egyes részei nem relevánsak minden egyes tananyag vizsgálatára. Előzetes koncepciókban úgy véltük, hogy például egy kisiskolásoknak szóló matematika tananyag a kreativitást és a taneszköz interaktivitását fogja hangsúlyozni, míg egy felsőbb évfolyamosoknak szánt irodalom vagy történelem taneszköz a tartalmi eszközökön keresztül, elbeszélés útján vagy modellértékű személyek bemutatásának segítségével kívánja az eredetileg eltervezett nevelő hatást elérni. Prekonceptciónk szerint az egyes tananyagok más-más területen lesznek képesek kiemelkedő pontszámot szerezni, így más-más területen használhatók a nevelési folyamatban.

A fenti problémák miatt a mérés kiértékelése sem történhet egyszerűen normatív alapon, hiszen a mért itemek nem összehasonlíthatóak egymással, ezáltal a pontszámok értékének sincs különösebb jelentése. Emellet nevelésfilozófiai felfogásunk szerint sem lehetséges a nevelési lehetőségek egyszerű számokká kvantifikálása. A tananyag kiértékelési mechanizmusakor olyan eszközt kerestünk, amely képes hasznosítani a kvantitatív mérés eredményeit, megmutatja az egyes területekre (főkategóriákra) eső hangsúlyokat, ugyanakkor lehetővé teszi a nevelési kérdések vizsgálatához elengedhetetlen kvalitatív – esetünkben emberi – tényező szerepeltetését a vizsgálat folyamatában.

Az adatok kiértékeléséhez az adatvizualizáció („data visualisation”, „scientific visualisation”, Tufte, 2001, Mccandless, 2009) eszközt választottuk, amely bizonyos vizuális eszközök segítségével kísérli meg kvantitatív adatok bemutatását úgy, hogy az értelmező számára a tisztán kvantitatív adatok azonnal kontextusba is kerüljenek. Tufte így ír a grafikonokról:

“A grafikonoknak a néző figyelmét az adatok értelmére és lényegére kell irányítaniuk, nem másra. Az adatok grafikus megjelenítése kell, hogy megmutassa a kvantitatív tartalmat.” (Tufte, 2001. p. 91)³⁴

Bár Tufte elsősorban a kvantitatív adatok megjelenítésére koncentrál, az ő munkái szolgáltak alapul azokhoz a törekvésekhez³⁵, amely módon például Mccandless statisztikai ábrái elemzik és értelmezik a valóságot (Mccandless, 2009), túlmutatva az adatok pusztá megjelenítésén.

Az adatvizualizáció módszerével a négy főkategóriában elért pontokat egy négy mezőre osztott ábra segítségével mutatjuk be, ahol minden egyes mezőben a főkategóriák egyikét ábrázoltuk.

Az összehasonlítás megkönnyítése érdekében jól elkülönülő színekkel azonosítottuk a kategóriákat. Az ábrázolt buborékdiagramok mérete (a körök sugara³⁶) arányos az adott kategóriában összesen elért pontszámmal. A pontokat százalékban fejeztük ki, jelezve, hogy az eredmény abszolút értéke nem értelmezhető. A százalékképzéskor a kategóriában kapható maximális pontszámhoz viszonyítottunk, a több pontot érő itemeket egy ponttal vettük figyelembe. Három kategóriában az ábrázolt érték így magasabb is lehetne száz százaléknál, ebben az esetben a kör túllógna a tengelyeken – a száz százalékos érték buborékja éppen érintené a grafikon tengelyeit.

A vizualizáció használatával (színek, elrendezés, méretek) az ábra egyértelműen kiemeli az adott tananyag pedagógiai szempontú erősségeit és gyengeségeit, ezáltal képet ad az értékelőnek – és a tananyagot használni kívánó tanárnak – arról, mely nevelési területeken használható a tananyag a mindennapi nevelés folyamatában. Az egyes értékelt tananyagokról készült ábrák ugyanakkor összehasonlíthatóak, a különböző tantárgyakból készült taneszközök minőségi jellemzői láthatóvá válnak. Végso lépésként az ábrák által mutatott eredmények további kvalitatív értékelése kívánatos volt a kutatás végén, bemutatandó azokat az egyedi sajátosságokat, amelyeket a kvantitatív elemzés nem mutatott ki.

³⁴ “Data graphics should draw the viewer’s attention to the sense and substance of the data, not to something else. The data graphical form should present the quantitative contents.” (Tufte, 2001, p. 91)

³⁵ Tufte 1990-es munkájában például egy teljes fejezetet szentel az adatvizualizáció segítségével elmesélhető történeteknek: Narratives of Space and Time (Tufte, 1990, pp. 97–120).

³⁶ Ha a számszerű eredményeket területtel arányosan jelenítettük volna meg, a négyzetes tag miatt az ábrázolás elfedte volna a kisebb különbségeket.

A főkategóriák értelmezése

Tanuláskönyvitő módszerek a tananyagban vagy a keretrendszerben

Tanuláskönyvitő módszereknek nevezzük azokat a funkciókat, amelyek szoftveres eszközökkel segítik a tananyag önálló elsajátítását, vagy közelebb viszik az elektronikus tananyag használatát a megszokott, tanórai vagy tankönyvből történő tanulási folyamat-hoz.

A tanuláskönyvitő módszerek vizsgálata a kutatási területünk határán helyezkedik el: nem kizárólag nevelési szempontú vonatkozásai vannak, hiszen egyszerre hat a tananyag didaktikai minőségére, és nevelési hatásrendszerének hatékony működésére. A tanuláskönyvitő módszereket két csoportra osztottuk: a tanulás tartalmi elsajátítását támogató eszközökre, és az elektronikus tananyag hipertext struktúrájának áttekintését segíteni hivatott eszközökre. Az első csoport nem különbözik azoktól a módszerektől, amelyek egy hagyományos tankönyvvizsgálatban is helyet kaphatnának egy hasonló szempontú elemzéskor, a második csoport elemei azonban célzottan a multimédia tananyag sajátosságainak kihasználására vonatkoznak.

Ezeket a szempontokat azért tartjuk fontosnak, mert úgy véljük, a multimédia mint önálló taneszköz sajátos lehetőségeit kiemelten kell figyelembe vennünk. Egyrészt vizsgálunk kell, hogy a hipertext alapú tananyagok jellegéből származó lehetőségeket a szerzők maximális módon kihasználták-e, másrészt elemeznünk kell, hogy ugyanezen sajátosságokból származó hiányosságokat megkísérelték-e a szerzők a lehetséges legnagyobb mértékben csökkenteni.

Korábbi tanulmányunkban (Boráros, 2000.) kifejtettünk és összegyűjtöttünk számos olyan funkciót, amelynek egy multimédia tananyagnak meg kell felelnie annak érdekében, hogy minimalizálja a fastruktúrából és a tananyag képernyőn való feldolgozásából származó hátrányokat, illetve képesek legyünk kihasználni az ugyanebből származó előnyöket. Az akkor kifejtett és itt felsorolt alkategóriákról nem gondoljuk, hogy valamilyeni a multimédia tananyagban használható tanuláskönyvitő módszert lefednek, csupán mintát adnak azokról a lehetőségekről, amelyek kihasználása segíthet a tananyag nevelési és oktatási céljainak megvalósításában. Ezért szerepel ebben a listában is a korábban

említett innováció, mint mérhető elem, lehetőséget adva a vizsgálatot végző személynek az előre nem definiált, a tanulás érdekében implementált tananyagfunkciók értékelésére.

Tanuláskönyvítő módszerek a tananyagban vagy a keretrendszerben	
Alkategória neve, itemek	Részletes kifejtés, értelmező kérdések, értékelési szempontok
A tananyag tartalmának értelmezését, a tudáskonstruálást segítő eszközök	A tananyag tartalmi áttekintését segítő eszközök
Törzsanyag és kiegészítő anyag elkülönítése	Elkülönül-e egymástól a tananyagban szereplő mindenképpen elsajátítandó törzsanyag a kiegészítő információktól? (Hagyományos módon a tankönyvekben a kiegészítő tananyag kisebb betűvel szedett, így különül el a törzsanyagtól. Multimédia tananyag esetén ez a módszer nem preferált, mert a kisebb betűméret gyakorta olvashatósági problémákat jelent. Más háttérszín, más betűszín valószínűleg jobb megoldás, de bármely működő módszer értékelhető.)
Kiemelések a főszövegen belül	Megjelennek-e külön jelöléssel (félkövér, dőlt vagy színikiemeléssel) a legfontosabb tudnivalók, definíciók? Könnyen áttekinthető-e egy-egy oldal legfontosabb fogalomhalmaza, gondolatmenete a szavak tipográfiai kiemelésével? Képes-e kiemelés vezetni a szemet a téma áttekintésében?

Kiemelt gondolatok, tipográfiai hangsúlyozása	<p>Kiemeli-e a tananyag a legfontosabb gondolatokat a törzsszöveg struktúrájából?</p> <p>(A folyóiratokban és a napi sajtóban jellemző kiemelési mód, amikor a szöveg egy-egy kulcsmondata jól elkülöníthetően megjelenik külön keretben ismételve (például az <i>Iskola-kultúra</i> követi ezt a gyakorlatot). A kiemelés új kontextusba helyezi – esetenként kontextus nélkül hagyja – a szöveget, ezáltal megindítva az olvasóban az értelmezési folyamatot. Az így létrejött konstrukciók kreatívabbak és mélyebben kötöttek lehetnek, de ennek a jelenségnek kísérleti igazolásáról nem tudunk. Számunkra fontos, hogy a tananyag feldolgozása közben további konstrukciós lehetőségekre ad módot, ezért értékeljük.)</p>
Tartalomjegyzék	<p>Rendelkezik-e a tananyag könnyen elérhető tartalomjegyzékkel?</p> <p>(Értékelhető együtt a „térkép” kategóriával, részletes kifejtésére lásd (Dárdai, 2002, p. 85)).</p>
Könyvjelző használatának támogatása	Rendelkezik-e könyvjelző hozzáadásának lehetőségével a keretprogram?
Teljes szövegű keresőrendszer	Rendelkezik-e a tananyag a teljes szöveget átfogó keresési lehetőséggel (Sherman, 1994)?
A feldolgozás folyamatát támogató eszközök	A tananyag struktúrájának áttekintését, feldolgozását segítő eszközök
Intuitív használat	<p>Elsajátítható-e a keretprogram használata tisztán intuitív módon, a felhasználói kézikönyv vagy a súgó szükségszerű tanulmányozása nélkül is?</p> <p>Megtanulhatóak-e az apróbb fogások, pusztán a tananyag-használat közben, egy nem „digitális bennszülött”³⁷ számára is?</p>

³⁷ A fogalomról többek között Szabados Sándor cikkében olvashatunk részletes áttekintést (Szabados, 2009).

Vezetett feldolgozás lehetősége	<p>Kínál-e lehetőséget a keretprogram a tananyag vezetett, a tananyagszerző által előre meghatározott módon való feldolgozására?</p> <p>Lineáris módon feldolgozható tananyag esetén a kategória nem értékelhető.</p>
Szabad feldolgozás lehetősége	<p>Kínál-e lehetőséget a keretprogram a tananyag szabad, véletlenszerű bejárására?</p> <p>Lineáris módon feldolgozható tananyag esetén a kategória nem értékelhető.</p>
Előre/vissza navigáció lehetősége	<p>Az internetböngészőkhöz hasonló funkció létezésének vizsgálata a keretprogramban.</p> <p>Lehetséges-e a vissza- és újra előrelépés az addig megtett útvonalon?</p> <p>Tárolja-e a tananyag a tanuló megtett lépéseit?</p>
Aktuális információ a tananyag feldolgozottságáról	<p>Kaphat-e egyszerűen értelmezhető, összesített információt (például százalékban kifejezett értéket) a tanuló a tananyag feldolgozottságának fokáról, a meglátogatott lapok arányáról?</p>
Részletes visszajelzés a tanulási folyamatról	<p>Kaphat-e a tanuló részletes visszajelzést a tanulási folyamatról: például az egyes oldalakon eltöltött időről, a feladatok megoldásának eredményéről és a ráfordított időről?</p>
Oldaltérkép	<p>Rendelkezik-e a keretprogram a tananyag teljes struktúráját bemutató oldaltérképpel?</p> <p>(Míg a tartalomjegyzék a tananyag tartalmi áttekintését segíti, az oldalak térképe a tananyag strukturális felépítésének áttekintésében nyújthat segítséget – a két kategória implementálható egy funkcióként. Ha mindkét feladatot teljesíti például a térkép funkció, akkor mindkét kategória értékelhető.)</p>
A bejárt út megjelenítése a térképen	<p>Lehetséges-e a bejárt út megjelenítése a tananyag oldaltérképén?</p>
Súgó	<p>Rendelkezik-e a keretprogram a saját használatára vonatkozó súgóval (esetleg „környezet-érzékeny súgóval”)?</p> <p>A tananyag bármely oldaláról elérhető a súgó?</p>

Egyéb	
Innováció	Bármely, a fentiekkel egyenértékű, vagy azokon túlmutató innováció, amely segíti a tananyag elsajátítását, akár tartalmi szempontból, akár a struktúrában való eligazodás megkönnyítésén keresztül. (Minden egyes innovatív funkció megvalósítása értékelhető.)

Esztétikai szempontok értékelése

Az esztétikai nevelés az a nevelési tartomány, amelyre a legegységelműbben lehetünk hatással bármely taneszköz készítésekor. Ráadásul ez nem csupán lehetőség, ha áttekintjük az esztétikai nevelés hatásmechanizmusát a példaadáson keresztül – mint a magatartási tevékenységi modellek közvetítésének egyik módszere (Bábosik 2004) – szembesülnünk kell a ténnyel, hogy a taneszköz esztétikai megformáltsága mindig megjelenik a tanulási-tanítási folyamatban. A hatás folyamata jól követhető a tankönyvek, taneszközök korábban kifejtett társadalmi beágyazódottságánál fogva: a taneszköz a társadalmi kánon része, szakmai és esztétikai minősége reprezentálja a társadalmi elvárásokat ezeken a területeken. Ezáltal több kutatóval együtt úgy véljük, hogy a taneszközök esztétikai megformáltsága szerepet kell, hogy kapjon a tankönyv és taneszközelemzésekben (Dárdai, 2002. p. 20 és pp. 60–63; Havas, 1993, p. 145).

Neveléstudományi szempontból is kiemelkedő szerepet tulajdonítunk az esztétikai nevelésnek: Bábosik István az esztétikai nevelés és alkotás szükségességéről ír összefoglaló munkájában (Bábosik 2004. pp22–27 és p56), Zrinszky László pedig Poszler Györgyre hivatkozva elemzi, hogy az esztétikai nevelés a személyiségfejlődés elengedhetetlen része³⁸ (Zrinszky, 2002. p. 195 és bővebben Zrinszky 2001). A fentiek alapján úgy véljük, hogy a tanulókat körülvevő mesterséges világ mind művészi, mind mindennapi esztétikai megformáltsága (és ezen belül a megformálás igényessége) jelentős hatással van a tanulók személyiségfejlődésére.

³⁸ „Az ízlésnevelés... az egész emberre irányul és végső soron a tudati területek korrelációja következtében a személyiség teljességét formálja.” Zrinszky László hivatkozva Poszler György (1967): A művészeti nevelés néhány alapkérdéséről. Alföld, 5. sz.

A taneszközök esztétikai megformáltsága pedig nemcsak aránylag könnyen azonosítható szempont (még ha nehezen is számszerűsíthető), hanem meglehetősen egyszerűen befolyásolható a taneszköz készítésekor, így a taneszközök nevelési hatásrendszerében az egyik legkönnyebben szabályozható elem. Értékelő rendszerünkben így különös szerepet szántunk az esztétikai megformáltságnak és az esztétikai nevelésnek. Az esztétikai megformáltság külön főkategória értékelésünkben, az esztétikai nevelés további elemei pedig megjelennek majd a strukturális módszertani elemek kategóriájának vizsgálatakor.

Az esztétikum mérhetőségét több dimenzión keresztül vizsgáltuk. Egyrészt vannak itemek, amelyek szubjektív értékelést várnak el a vizsgálótól, arra a kérdésre keresve a választ, hogy a tananyag megjelenése egyes szempontok alapján vizsgálva esztétikus-e, szép-e. Másrészt a tananyag megformáltságának igényességét kívántuk néhány item segítségével felmérni, mert úgy véltük az igényesség a mindennapi élet esztétikájának egyik fontos mércéje. Az igényesség az esztétikum megjelenésének az a vetülete, amely tehetség és kreatív képességek nélkül is létrehozható. Az igényes megformálás szinte minden esetben többleterőforrások ráfordítását igényli, cserébe értéket, esetünkben esztétikai értéket hoz létre, amelynek személyiségalkító hatását már kifejtettük. Harmadrészt bizonyos technikai jellemzők azonosítását vártuk el a kiértékelés során, amely technikai jellemzők hatással vannak egy-egy információhordozó elem esztétikai megítélésére (például az élsimítás vizsgálata, illetve a képek technikai minőségének analízisa).

Esztétikai szempontok értékelése	
Alkategória neve, itemek	Részletes kifejtés, értelmező kérdések, értékelési szempontok
Esztétikai megjelenés	
A tananyag esztétikai minősége	Esztétikailag tervezett, harmonikus-e a tananyag megjelenése a monitoron?
Szövegtükör, tördelés esztétikuma	Szép-e az egyes oldalakon megjelenő szöveg vizuális képe? Harmonikus-e az üres helyek, képek, szövegfoltok aránya, ritmusa?
Lapok megformáltságnak konzisztenciája, monotonia nélkül	Képes-e konzisztens maradni a lapok megjelenése a teljes tananyagban úgy, hogy ne váljon monotonná, unalmassá?
Alkalmazkodás a megjelenítési módszerek széles skálájához	Megtartja-e a szöveg eredeti formáját különböző ablakméretnél, különböző képernyőfelbontások esetében? Megmarad-e az eredetileg tervezett egység az ablakok átméretezése után is? (A multimédia tananyagok készítésekor a tervezőknek fel kell készülniük a különféle korú számítógépeken, különféle képernyőfelbontású és színmélységű monitorokon való megjelenítésre. Egy hagyományos HTML megjelenítés ezt a problémát a szöveg áttördelésével oldja meg, amely az esztétikai minőség romlásához vezethet.)
Betűk megjelenítésének esztétikuma	Szép-e a betűk tipográfiája? Használ-e a tananyag élsimitást a karaktereken?
Színek harmóniája, dinamikája, esztétikuma	Szép-e a tananyag megjelenítéséhez választott színekombináció? Koherens módon alkalmazza-e a tananyag a megválasztott színeket a szövegkiemelések, ábrák, kiegészítő elemek (ikonok, nyomógombok) megjelenítésekor?

Fényképek, szabadkézi rajzok (pixeles ábrák) esztétikai minősége	Művészileg értékelhető, professzionális munkák szerepelnek-e a tananyagban? Kínálnak-e esztétikai élményt a motivált befogadó számára? (Nem az ábrák, képek didaktikai megfelelősége értékelendő, hanem esztétikájuk, művészi megjelenésük.)
Grafikonok, térképek (vektoros ábrák) esztétikai minősége	Komplex, esztétikai kiegészítő elemekkel feldíszített, igényesen megvalósított ábrák szerepelnek-e a tananyagban (például használt-e a grafikus árnyékolást, harmonikusan megválasztott-e a kitöltések szín- vagy mintakombinációja)?
Igényes megformáltság, technikai minőség	
Fényképek, szabadkézi rajzok (pixeles ábrák) technikai minősége	Megfelel-e az ábrák felbontása a megjelenítő eszköz minőségének? Kínál-e a tananyag ugyanabból a képből több különböző felbontású változatot a különböző felbontású monitorokon való, különböző részletezettségű megtekintéshez?
Grafikonok, térképek (vektoros ábrák) technikai minősége	Megfelel-e az ábrák minősége különböző nagyítású megjelenítésnél (élsimítás, részletezettség)? Ha az ábrák pixelessé konvertáltak, a fényképek, szabadkézi rajzok értelmező kérdései érvényesek.
Szókincs, szóhasználat	Milyen a tankönyv szókincse (változatos, gazdag)? Mennyire pontos a szóhasználat? (A fogalomhasználat tantárgyi szakszerűsége nem releváns értékelésünk szempontjából.)
Elírások, korrekktúra	Megfelel-e a szöveg egy nyomtatásban megjelenő szöveg minőségi kritériumainak nyelvhelyességi és helyesírási szempontból?
Betűméret konfigurálhatósága	Konfigurálhatóak-e az esztétikai elemek, hogy a tanuló a számára legmegfelelőbbet választhassa?
Háttérszín konfigurálhatósága	Konfigurálhatóak-e az esztétikai elemek, hogy a tanuló a számára legmegfelelőbbet választhassa?
Háttérkép konfigurálhatósága	Konfigurálhatóak-e az esztétikai elemek, hogy a tanuló a számára legmegfelelőbbet választhassa?

Nevelési célokat megvalósító tartalmi elemek vizsgálata

Nevelési szempontú elemzések egyik legkritikusabb része minden esetben a nevelési aktusok azonosítása az oktatási folyamat tartalmi részében. Egyrészt egy folyamatból kell kiragadnunk momentumokat, pillanatképeket (Gáspár, 1997; Zrinszky, 2002; Bábosik, 2004), amelyeket vizsgálva a kutatói asszociációs tárunkra támaszkodva kell ítéletet hoznunk egyes, a tananyagban megjelenő tartalmi elemek esetleges nevelési hatásáról. A megközelítés problematikus voltára reflektíven megkísérlünk a következőkben egy olyan itemhalmazt bemutatni, amely bizonyos nevelésméleti rendszerekre támaszkodva képes egy tananyag szerteágazó oktatási tartalmában beazonosítható nevelési hatások számszerűsítésére.

A szempontok elemzése során a következő alkategóriákat alkották az összetartozó itemek számára:

- nevelési célok
- nevelési tartományok
- nevelési értékek
- a nevelés módszerei, magatartás- és meggyőződésformálás a tananyag tartalmán keresztül
- multiperspektivikusság, többszempontúság
- egyéb

A nevelési célok itemjeivel kívánjuk vizsgálni, hogy a tananyag szerzői deklarálták-e a tananyagban nevelési céljaikat, illetve, ha ezt nem tették meg, implicit módon azonosítható-e, hogy milyen nevelési célok megvalósítását várják el a tananyagtól. A legfontosabb kérdés, amit ebben az alkategóriában vizsgálunk kell, hogy volt-e egyértelmű vagy legalább látens nevelési célja a taneszközöket készítőknél, vagy csupán a szaktárgyi kérdésekre, a tartalmi és didaktikai megformáltságra koncentráltak.

Tisztában vagyunk vele, hogy az implicit módon, rejtetten elhelyezett nevelési célok azonosítása nem egyértelmű feladat, a mérést végző személyisége, világlepe, nevelésről alkotott elképzelései mind-mind befolyásolják az eredményt – azonban ezt a hibalehetőséget el kell fogadnunk, és bár számszerűsíteni kívánjuk az eredményeket, a végső értékek sosem lesznek tökéletesen egzaktak, a kvantitatív elemzés kvalitatív értékelésen alapul.

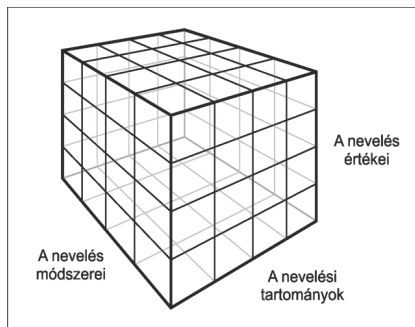
A nevelési tartományok vizsgálatához Zrinszky László (Zrinszky, 2002, pp. 175–250) felosztását vesszük alapul, és azt vizsgáljuk, hogy az egyes tananyagok mely területeket érintik nevelési céljaik kitűzésekor és megvalósításakor.

A nevelési rendszer második dimenziójaként a nevelési értékeket Lappints Árpád struktúráját átvéve (Lappints, 1998; Zrinszky, 2002) vizsgáltuk, hasonló módon az előző csoporthoz, legfontosabb célunk ebben az esetben is az volt, hogy a tananyag által érintett értékeket számba vegyük és értékeljük.

Harmadik dimenzióként a nevelés módszereinek egyfajta szelekcióját választottuk Bábosik István munkái alapján. A teljes rendszerből azokat az elemeket emeltük ki és neveztük meg ítemként, amelyek képesek a tananyag tartalmi eszközein keresztül hatást gyakorolni a tanuló személyiségére, nevelődésére, vagyis az elsődleges nevelési célokat megvalósító módszereket.

A magatartásformálás különböző módszereivel kapcsolatban azonban egy helyzetet egyedi módon kell kezelünk: a tananyag témájához tartozó, a tantervben vagy a tanmenetben kötelezően előírt témák feldolgozását nem tekintjük – jelen rendszeren belül – nevelési szempontból értékelhető momentumnak. Nem értékelhető például történelem tantárgyból a tantervben előírt tartalmak (például híres emberek életének) feldolgozása. Ugyanígy nem értékelhető az irodalom tantárgy kötelező tananyagába tartozó irodalmi művek és szerző feldolgozása, példaként a tanulók elé állítása. Nem vitatjuk az oktatási tevékenység nevelési hatásait ezekben az esetekben, de a tantárgyfüggetlenség kritériuma miatt szükségesnek tartjuk a kötelezően előírt tantárgyi tartalmak nevelő hatásának kizárását az értékelési rendszerből. A kérdés komplexitását mutatja, hogy például a magyar nyelv és irodalom műveltségterület fejlesztési feladatai között szerepel az erkölcsi érzék fejlesztése, amely inkább nevelési, mintsem oktatási kérdés (NAT 2003, pp. 36–37). Különösen problémásak még azok a toposzok, amelyek az évek során egy-egy tantárgy oktatási struktúrájának elengedhetetlen részévé váltak, bár nem közvetlenül az adott tantárgy témaköréhez tartoznak. Tipikus ilyen toposz a Petőfi–Segesvár témakör, amely egy történelmi eseményen keresztül jeleníti meg a nemzet szabadságharcához való erkölcsi hozzáállás tematikáját mint értéket, ugyanakkor nem tartozik szigorúan az irodalomtanítás feladatai közé – vagyis bemutatott rendszerünk szerint értékelhető lenne. Ám a magyar oktatási hagyományok és a társadalmi elvárások mégis szinte kötelezővé teszik a téma érintését irodalomórán. Az ilyen jellegű, jól meghatározható toposzokat nem értékeltük a tananyagokban nevelési hatásként.

Olvasatunkban a nevelési tartományok, nevelési értékek és nevelési módszerek által determinált háromdimenziós struktúra a tananyag nevelési szempontú értékelésének magja.



6. ábra. A nevelési tartományok, nevelési értékek és nevelési módszerek által determinált háromdimenziós struktúra

A három tradicionális nevelési dimenzió felvázolása mellé néhány új, a tudományos diskurzusban kiemelten kezelt szempontot is választottunk, amelyek meglete képes jelezni számunkra a tananyag modern nevelési elveknek való megfelelését.

A multiperspektivikus szemléletet a tankönyvelemzések módszertani elemzésének egyik legfontosabb hozzáadékanak tekintjük. Szinte kivétel nélkül valamennyi szerző, aki a tankönyvek tartalmi elemzésének teoretikus kidolgozására vagy áttekintésére vállalkozik, kiemeli a tankönyvi kutatások szempontrendszerén belül a multiperspektivikusság fontosságát (Pingel, 1999; Nicholls, 2003; Ahonen, 2006). Nevelési szempontból elengedhetetlennek tartjuk, hogy egy tananyag ne csupán egyetlen szempontból közelítse meg tárgyát, hanem több irányból, több nézőpontból elemezze azt, áthelyezve ezáltal a hangsúlyt a tartalmi kánon szempontjairól a későbbi kutató, herbarti értelemben érdeklődő felnőtt kialakítására (Vass, 2008. p. 12).

Az önnevelés a XX. század egyik jellemző kérdésköre, szerepe az andragógia felértékelődésével és az élethosszig tartó tanulás fogalmának mindennapivá válásával kiemelten fontos lett (Zrinszky, 2002, p. 44). Bár meglehetősen paradox fogalom, mindenképpen jellemzi a modern pedagógiai gondolkodást, ezért megjelenését a tananyagoknál is vizsgáljuk.

A szakmai szerepelvárások vizsgálata egy alkategória annak vizsgálatára, hogy tartalmaz-e a tananyag tantárgy- vagy témaspecifikus nevelési felvetéseket. Mivel az értékelő rendszerünk tantárgyfüggetlen, ezért ez az item is csupán általánosan képes vizsgálni, hogy kísérletet tesz-e a tananyag a nevelési hatásrendszer szakmaorientált használatára (Zrinszky, 2002, p. 81).

A 2007-es Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciái közül emeltük át az a nézetet, hogy az információs és kommunikációs kultúra alapjainak lefektetése valamennyi tantárgynak feladata. A multimédia tananyagok esetében sem tekinthetünk el az elektronikus tananyag sajátosságaira való reflexió értékelésétől (NAT 2007. Digitális kompetencia, NAT 2003. Információs és kommunikációs kultúra, p12).

Nem kaptak külön itemet azok a hagyományos nevelési kulcsfogalmak, mint például a moralitás, a jellem, a hagyományos erkölcsi-etikai, vagy a humanista értékek, mert valamennyi fejlesztése értékelhető az említett nevelési tartományokon belül, illetve az értékek és a módszerek csoportjában is. Általános leírórendszert kívántunk készíteni, amelyben az egyes nevelési célok elhelyezhetők és értékelhetők akkor is, ha csupán egyszer említetnek a tananyagban, illetve akkor is, ha részletesen kidolgozott komplex hatásrendszert épített fel a tananyagszerző.

Szintén nem elemezzük külön a perszonalizáció és a szocializáció eszközeit, egyrészt mert a tananyag társas vagy egyéni fejlesztésre helyezett hangsúlyainak megítélése nagyon különbözik az elméleti szakemberek között, ezért úgy véljük, a gyakorlati szakemberek között sincs ez másképp. Egyes tananyagok személyiségre vagy társadalmi viselkedésre gyakorolt hatásainak túlzott differenciálása inkább a tananyagszerző világképéről szolgáltatna információkat, mintsem a tananyag minőségéről. Másrészt a felsorolt nevelési dimenziók közül valamennyi működtethető mind a társadalmi fejlesztés érdekében, mind a személyes nevelés érdekében. Egy általános nevelési megközelítésben nem láttuk értelmét ezen az alapon történő további különbségtételnek.

Nevelési célokat megvalósító tartalmi elemek vizsgálata	
Alkategória neve, itemek	Részletes kifejtés, értelmező kérdések, értékelési szempontok
Nevelési célok	
Nevelési célok explicit kifejtése	Azonosíthatók-e explicit módon kifejtett nevelési célok a tananyag előszavában, vagy máshol a tananyag szövegében? (Valamennyi azonosítható nevelési cél értékelhető egy-egy ponttal.)
Nevelési célok implicit meghatározása	Azonosíthatók-e explicit módon nem kifejtett, de implicit módon beleértett nevelési célok a tananyag előszavában, vagy máshol a tananyag szövegében? (Valamennyi azonosítható nevelési cél értékelhető egy-egy ponttal.)
Nevelési tartományok	(Zrinszky, 2002, pp175–250)
Világnevelés	(Ha a tananyag érinti az adott nevelési tartományt, akkor az item értékelhető.)
Erkölcsei nevelés	
Szexuális nevelés	
Estétikai nevelés	
Állampolgári nevelés	
Multikulturális nevelés	
Nemzeti (európai) nevelés	
Környezeti nevelés	
Testi nevelés	
Egészségnevelés	
Értelmi nevelés	
Pályaorientáció	

Más nevelési tartományok	Érint-e a tananyag a fentiek között nem szereplő nevelési tartományokat? (Valamennyi új nevelési tartomány egy-egy ponttal értékelhető.)
Nevelési értékek	(Lappints, 1998, pp. 17–26)
Személyes kapcsolatok értékei	Azonosíthatóak-e a tananyagban az átadni kívánt nevelési értékek?
Szociális/társadalmi kapcsolatok értékei	
A mindennapi érintkezéssel kapcsolatos értékek	
A műveltséggel kapcsolatos értékek	
A munkával kapcsolatos értékek	
A hazával, a nemzettel kapcsolatos értékek	
A civil társadalommal kapcsolatos értékek	
A világra vonatkozó értékek	
A nevelés módszerei, magatartás- és meggyőződésformálás a tananyag tartalmán keresztül	(Bábosik, 2004, pp. 144–147)
Magatartásformálás elbeszélés útján	Azonosítható-e a módszerek használata a tananyagban nevelési célok elérése érdekében? (A témához tartozó, a tantervben vagy a tanmenetben kötelezően előírt témák feldolgozása nem értékelhető.)
Magatartásformálás modellértékű személyek bemutatásával	(A témához tartozó, a tantervben vagy a tanmenetben kötelezően előírt témák feldolgozása nem értékelhető.)

Magatartásformálás mintaadás segítségével	(Mivel személyes példamutatásra nincs lehetőség, a tananyag használata során mintaadásnak tekinthetjük például az állatmeséket, vagy bármely más narratív eszközt, amely nem dokumentarista irányból kíván mintát adni egy következő magatartásformához. A témához tartozó, a tantervben vagy a tanmenetben kötelezően előírt témák feldolgozása nem értékelhető.)
Magatartásformálás műalkotások bemutatása által	(A témához tartozó, a tantervben vagy a tanmenetben kötelezően előírt témák feldolgozása nem értékelhető.)
Meggyőződésformálás előadás, magyarázat, beszélgetés indukálása által	
Meggyőződésformálás önálló elemző munka kezdeményezése által	
Innováció	Bármely új, innovatív nevelési módszer, amely képes nevelési célok érdekében a tanuló személyiségére hatást gyakorolni. (Minden egyes innovatív módszer értékelhető.)
Multiperspektivikusság, többszempontúság	
Multiperspektivikusság a tananyagban	Megjelenik-e a tananyag tartalmának kifejtésénél a multiperspektivikusság, ugyanazon téma többféle megközelítésének, értelmezésének lehetősége? Megjelenik-e a tananyag gondolat és eszmerendszerében a pluralizmus?
Kitekintés a tudományos kánonból, kitekintés a tananyagon kívüli világba	Közl-e a tananyag tudományosan még nem teljes mértékben elfogadott, vitatott kérdéseket, hipotéziseket, problémás megközelítési lehetőségeket? (A modern iskola feladata nem csupán a kánon átadása, hanem az iskolai struktúrákon kívül létező gondolatok, vélemények bemutatása is (Zrinszky, 2002, p. 44 előtt, Értékelési szempontok, 1994.)

Más oktatási ismerethordozók hivatkozása	Milyen mértékben épít a tankönyv a forgalomban lévő (elfogadott) taneszközökre, segédanyagokra?
Más nem oktatási ismerethordozók hivatkozása	Vannak-e utalások más, nem oktatási információhordozókra, médiára? Serkent-e a tananyag más információforrások használatára?
Egyéb szempontok	
Önnevelés	Indukálja-e az önnevelő folyamatok beindítását a tananyag? Segíti-e a komplex önnevelő folyamatok beindítását tartalmi eszközökkel?
Énkép, önismeret fejlesztése	Található-e utalás a tananyagban az önismeret fontosságára, a mindennapi életben betöltött helyére? Megkísérli-e a tananyag az énkép, önismeret fejlesztését tartalmi eszközökkel?
Szakmai szerepelvárások	Megfogalmaz-e a tananyag a szakmai programjához (tantárgyához) kapcsolódó szerepelvárásokat? (Valamennyi megfogalmazott pozitív szerepelvárás értékelhető.) (Az általános társadalmi szerepelvárások megjelenítése a tartományok, értékek, módszerek dimenziókban értékelhető.)
Információs és kommunikációs kultúra reflexiója a tananyagban	Azonosítható-e a tananyagban olyan, az információs társadalom eszközeire vagy magára az elektronikus tananyagra reflektív rész, amely felhívja a figyelmet a hagyományos és az elektronikus média használata közötti lehetséges különbségekre?

Nevelési célokat megvalósító strukturális elemek vizsgálata

A negyedik főkategóriánk azokat a strukturális elemeket kívánja azonosítani a tananyagban, amelyek nevelési eszközökként is használhatóak, képesek a nevelési hatásrendszer részét képezni. A multimédia tananyag legnagyobb előnye a hagyományos tananyagokkal, tankönyvekkel szemben, hogy képes interakció megvalósítására. Ez az interaktivitás szegényes, hiányoznak belőle az emberi interakciók jellemzői, de minden-

képpen kétoldalú kommunikáció, amely hatással van az emberi kommunikátor tevékenységére. Jelenleg a programozás tudománya még nem képes megvalósítani a tökéletesen emberként kommunikáló ágenst, de nem is gondoljuk, hogy mindenképpen erre lenne szükségünk ahhoz, hogy valódi nevelési hatást tulajdonítsunk oktatóprogramoknak. A program struktúráját, módszereit kell úgy kialakítanunk, hogy használatkor előfeltételezhessünk olyan személyiségformáló aktusokat, amelyeket a teljes oktatási-nevelési folyamat keretei között vizsgálva tervezett pozitív személyiségváltozásnak, azaz nevelésnek foghatunk fel.

A struktúra fogalmat meglehetősen széles értelemben véve használjuk elemzésünkben: nemcsak a tananyag szerkezetének felépítését, a linkek által mutatott fastruktúrát értjük alatta, hanem a tananyag teljes szerkezeti kialakítását. Az oldalak felépítésén és egymáshoz rendelésén túl a szerkezethez tartozónak tekintjük azokat a kiegészítő lehetőségeket, amelyek képesek támogatni a célok tartalmi eszközökkel történő megvalósítását, illetve ideértjük azokat a módszereket is, amelyek nem tartalmi eszközökkel, hanem tananyagtervezési, programozási ötletekkel valósíthatók meg.

A tananyag strukturális felépítésének jellemzőit négy alcsoportba soroltuk, amelyek egy-egy vetületét kívánják lefedni a kifejtett széles értelemben vett struktúraértelmezésnek:

1. a tananyagban használt kommunikációs stratégiák
2. a tartalmi elemek támogatását szolgáló strukturális elemek
3. a tananyag szerkezeti felépítésén keresztül megvalósítható nevelési módszerek
4. a tananyag hagyományos értelemben vett struktúrájának elemzése

A preferált kommunikációs stratégiákat Karlovitz tankönyvekkel foglalkozó teoretikus művéből emeltük át, elfogadva a szerző azon nézetét, hogy a tankönyvben alkalmazott bizonyos kommunikációs stratégiák elősegítik a tankönyv hatásrendszerének aktiválódását mind oktatási, mind nevelési szempontból. A Karlovitz által megnevezett stratégiák jellemzői közül csak azokat definiáltuk itemként, amelyek értelmezhetőek a multimédia tananyagok esetén is, és amelyeket Karlovitz követendő módszerként jellemez (Karlovitz, pp114–119), vagyis a kétpólusos és a kombinált stratégiák közül szelektáltunk az általa felvázolt háromból:

- egyirányú (közlő-magyarázó) kommunikációs stratégia

- kétpólusú, vagyis valódi kommunikációs stratégia
- kombinált, illetve egyéb stratégiák

Bizonyos strukturális elemeknek az a szerepe, hogy a tartalmi elemzéskor preferált eszközök, módszerek számára háttérter teremtsen a tananyagban. Ezek lehetnek az elektronikus tananyagban implementált funkciók (például alkotó tevékenység lehetőségének megteremtése a tananyagon belül egy rajzolóprogrammal) vagy a többféle bejárást lehetővé tevő tananyagszervező programfunkciók (a differenciált tanulási mód támogatásaként).

Bár az alkotó tevékenység nevelő hatásában a különböző szerzők egyetértenek, más és más indítatásból értékeli ennek a tevékenységnek a nevelési szerepét. Havas egyszerűen preferálja az önálló alkotást mind problémamegoldásnál, mind kreatív tevékenységénél (Havas, 1993, p. 153), Zrinszkynél az esztétikai nevelés része a kreatív művészi tevékenységre nevelés (Zrinszky, 2002, p. 194), Jáki szerint az esztétikai befogadás és az alkotás elválaszthatatlan a esztétikai nevelésben (Jáki, 1965, p. 252), Bábosik pedig intellektuális vagy manuális alkotó tevékenységeket különböztet meg, amelyeknek csupán egy részét alkotják – bár nagyobb részét – a művészeti alkotásokat létrehozó tevékenységek (Bábosik 2004. p. 23 és pp. 88–89). A fentiek alapján az esztétikai alkotó tevékenységet kiemelten kezeljük vizsgálati rendszerünkben, mert úgy véljük, hogy a művészetet értő befogadóvá nevelés egyik lehetséges útja az adott művészeti területen való alkotás, ahogy ezt Hartai kifejti mozgóképelméleti tanterveiben és tankönyveiben (Hartai, 2004, p. 2). Bábosik megközelítésében, akárcsak a mi nevelésfelfogásunkban, különös jelentősége van az alkotások bemutatásának is, ezért alkottunk két itemet ennek a lehetőségnek a mérésére is. Multimédia környezetben sokkal kisebb ráfordítással lehetséges az alkotások megosztása a könnyen elérhető ingyenes webkettes szolgáltatások segítségével, vagy a kiadó által biztosított megosztási lehetőséggel.

Ebben a csoportban került értékelésre a differenciálás megvalósítása a tananyagok belső struktúrájában, vagyis annak a mára közhelyszerűen ismételt sajátosságnak, hogy az elektronikus tananyagok egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy aránylag könnyen képesek megvalósítani a tanulói differenciálást azáltal, hogy széles körben különböző előismertekkel rendelkező és különböző képességű tanulók számára különböző – akár szabadon választott, akár vezetett, akár a köztes visszacsatoló feladatok eredményeképpen módosított, adaptív – bejárási utakat kínál fel (Kárpáti, 2004, p. 4; Kárpáti et al.,

2008, p. 156). Ez a szempont egyszerre kívánja meg a tananyag speciális tartalmi kialakítását (Karlovit, 2001, p. 48) és strukturális tervezését, történetileg Báthory Zoltán differenciális tanulásméletében leírt, a tanulásszervezésben megjelenő, tartalmi differenciálásra vezethető vissza, amit ő (Glaser nyomán) „belső differenciálásnak” nevez (Báthory, 1992, p. 108).

Szintén ebben a csoportban jelenik meg az önértékelés (vagyis az énkép, az önismertet fejlesztésének elsősorban az önnevelést szolgáló) nem tartalmi eszközökkel való megvalósítása, illetve a megvalósítás implementációjának értékelése.

Vizsgálandónak tartottuk még a tananyag interaktivitásának mélységét egy kvantitativ jellemző segítségével. Mivel a tananyagok személyiségfejlesztési módszereinek egyik kardinális pontja számunkra a tananyagban előre tervezett interaktív lehetőségek által végrehajtott személyiségfejlesztés, fontos számunkra, hogy megfelelő mértékben és részletességben legyenek képesek értékelni, ha egy-egy tananyag interakciója tervezett és hatékonyan képes működni. Az általunk definiált interaktivitási szintek a következők:

- Lineáris szerkesztésű tananyag, az interaktivitás lehetőségei minimálisak, a tananyag feldolgozását az olvasás jelenti (ezt a szintet nem értékeljük).
- Fastruktúrájú, vagy más összetett hálózatot megvalósító tananyag, az interaktivitás a tanuló részéről a tanulási út megválasztását jelenti.
- Interaktív feladatokat, visszajelzéseket tartalmazó tananyag, amely az előrehaladás mértékében döntések meghozatalára készíti a tanulót, ezáltal valódi, de korlátozott kétirányú interakció valósulhat meg.
- Mesterséges nyelven végrehajtott, valódi, de aszimmetrikus kétirányú kommunikáció lehetősége (ilyen lehet például egy Logo feladatokat használó tananyag). A kommunikáció aszimmetrikus, hiszen a tananyag természetes nyelven kommunikál a tanulóval, míg a tanuló egy mesterséges nyelvet használ (például egy programozási nyelvet, vagy szkriptnyelvet).
- Természetes nyelven megvalósuló, valódi interaktivitást jelentő, szimmetrikus kétirányú kommunikáció, például mesterséges intelligencia, vagy csevegő robot (chatbot) segítségével.

Bár az alkotó tevékenységet a tartalmi elemeket támogató strukturális eszközökhöz soroltuk, a közösségi kommunikáció és az alkotások megosztásának lehetősége már a nevelési módszereket tartalmazó csoportba került. Egyrészt jól látszik, hogy a csoporto-

kat elválasztó határok meglehetősen önkényesek, egyfajta teoretikus megközelítést tükröznek³⁹. Másrészt ezzel a felosztással annak fontosságát kívántuk hangsúlyozni, hogy – a tradicionális pedagógiai megközelítéssel szemben –, a technológia mai szintjén lehetővé vált a kortársi interakciók nevelő hatásának kihasználása előre gyártott tananyagok segítségével is. Bábosik a kortársi interakciók nevelő hatásának leírásakor így fogalmaz:

„[...] a pedagógia mai képviselői a közösséget, a személyiségformálás eredményét meghatározó alapvető eszköznek, de nem automatikusan funkcionáló eszköznek tekintik, ennek megfelelően a közösség fejlettségét nem a formai jegyek alapján, hanem a személyiségformáló funkció fejlettsége alapján ítélik meg.”
(Bábosik 2004. p. 152)

Bábosik állítását továbbgondolva, ha elfelejtjük a hagyományos közösségi leíró metódusainkat (a formai jegyek alapján történő azonosítást) akkor könnyen értelmezhetővé válik az „online közösség”, mint a tananyagot használók közössége, akik képesek egymást támogatni, segíteni. Az online közösségekben társas interakciók fogalmazódhatnak meg, amelyeket nevelési céljaink érdekében felhasználhatunk. Ugyanitt Bábosik különbséti az irányított és irányítatlan hatásrendszer hatékonysága közötti különbséget, határozottan állást foglalva az irányított hatásrendszerek hatékonysága mellett (Bábosik 2004. p. 155). Bár nem értünk teljes mértékben egyet azzal, hogy a hálózati közösségi terek – iskolán kívüli – „totális demokráciájában” kizárólag az irányított hatásrendszer lehet hatékony, úgy véljük ezeken a tereken a tanár (moderátor vagy akár a tananyag-szerző) ugyanúgy szereplője az online kommunikációnak, bár tagadhatatlanul új szerepre van kényszerítve: a hagyományos iskolaszerű tanár-diák viszony helyett a reformpedagógiák által részletesen kidolgozott egyenrangú társ demokratikus szituációjába.

A virtuális közösségi terek használatát az oktatásban – különösen a társas interakciók nevelési hatásmechanizmusát kihasználandó – nem csupán az elektronikus oktatási anyagoknál, vagy a távoktatási szituációkban tartjuk fontosnak, úgy véljük, ezen terek kihasználása ma már elengedhetetlen lenne a kontaktórák kiegészítőjeként is, lehetőséget biztosítva ezáltal a tananyagról való folyamatos vélemény- és eszmecserére.

Mindemellett bennünk is munkál a tradicionális pedagógiai gondolkodás elutasító reflexe, amelynek legfőbb érve, hogy hogyan is készíthetne fel a virtuális térben létrejö-

³⁹ A mérés gyakorlati megvalósítása szempontjából a csoportosításnak elsődlegesen nincs jelentősége, mert valamennyi item értéke egységnyi.

vő kommunikáció a valódi világban való életre? Szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy a mai és következő generációk számára a virtuális terek a mindennapi élet részét képezik, kommunikációjuk, társas kapcsolataik egy része áttevődik az online kommunikáció területére, mindennapi beszélgetéseik a virtuális terekben folytatódnak.

A nevelési módszerek közül ebben a csoportban szerepelnek azok, amelyek megvalósítását nem tartalmi úton tartjuk kívánatosnak, hanem a tananyag struktúrájába implementálva, a számítógépes szoftver hozzáadott funkcionalitásnak gondolunk. Itt kívántuk értékelni, ha a tananyagszerzők erőfeszítéseket tettek a szokásformálás közvetlen módszerei közül a gyakoroltatás módszerének alkalmazására, illetve az ösztönzés módszerének alkalmazására (Bábosik 2004. p. 135–139 és Zrinszky 2002., pp. 260–264). A módszerek közül szelektáltunk, a válogatás alapja itt is a programozhatóság és a multimédia tanulási környezetben való megvalósíthatóság volt. A következő elemeket választottuk különálló itemeknek:

- A gyakoroltatás módszerének különböző szükségletek kielégítésén keresztül történő alkalmazásai:
 - a játékszükségleten alapuló játékimplementációk
 - az eredményesség szükségletén alapuló beépített értékelések
 - a változatosság iránti igény szükségletének figyelembe vétele
- Az ösztönzés módszerének értékelt formái:
 - az elismerés
 - a jutalmazás

Az elismerést és a jutalmazást az eszközök megvalósításának implementációjában különítettük el, az elismerés elsősorban a szöveges értékelést, dicséretet jelenti a mi értelmezésünkben, a jutalmazás pontozásakor pedig valamilyen játékos, vagy komplex értékelési rendszer meglétét vizsgáltuk. Tanár nélküli oktatási szituációban nem tekintettük értékelendő elemnek az elmarasztalás és a büntetés eszközének használatát.

Nevelési célokat megvalósító strukturális elemek vizsgálata	
Alkategória neve, itemek	Részletes kifejtés, értelmező kérdések, értékelési szempontok

Kétpólusú kommunikációs stratégia jellemzői	
A tanulók és környezetük (szülők) közvetlen megszólítása, bevonása, érdeklődésének, aktivitásának igénylése	(Bár a tanulói aktivitás az önálló tanulásra alkalmas tananyagoknál alapvető elvárás, az ezt kihasználó, a tanuló környezetére is kiterjedő kommunikáció értékelendő.)
Kérdések, feladatok, felszólítások, visszacsatolások nagy száma a tananyagban, vagyis a tanulók fokozott aktivizálása	(A didaktikai interakciók mennyiségének értékelése. Értékelhető, ha a didaktikai interakciók jellemzőek a tananyagra.)
A készség- és képességfejlesztés fokozott érvényesülése – a leckeszerű ténybeli tudás háttérbe szorulása mellett	(A készségfejlesztő interaktív lehetőségek értékelése. Értékelhető, ha a készségfejlesztő interaktivitás jellemző a tananyagra.)
A tanulókhöz való fokozott igazodás, gyermekközpontúság érvényesülése a tananyagközpontúsággal szemben	
Kombinált és egyéb stratégiák jellemzői	
A diákok kreativitását, önálló felfedező tevékenységét is megkivánó kommunikációs taktika	Szolgálja-e a tananyagban alkalmazott kommunikációs stratégia a multiperspektivikusság, többszempontúság tartalmi követelményét?
Érzelmekre is hatni kívánó, érzelemdús, szubjektív elemeket is tartalmazó tankönyvi foganalmazás	
A különböző tudású tanulói rétegeket külön-külön is megszólító gyakorlat	
Könnyedebb, humoros fordulatokra törekvő, a játékoságot felhasználó munkastílus	

A tartalmi elemek támogatását szolgáló strukturális elemek	
Alkotó feladatok lehetősége a tananyagon belül	Lehetővé teszi-e a tananyag az önálló alkotást a tananyagon belül (például rajzolóprogrammal, vagy más, a tananyagban implementált kreatív játékkal)?
Alkotó feladatok kezdeményezése a tananyagon kívül	Javasolja-e a tananyag alkotó tevékenységek végzését a tananyagon kívül (például a természetben, vagy tananyagon kívüli rajzolóprogram használatát)?
Differenciált tanulási mód támogatása	<p>Alkalmas-e a tananyag a különböző felkészültségű tanulók differenciált foglalkoztatására?</p> <p>Támogatja-e a tananyag struktúrája az önálló tanulást a tananyag elsajátításában különböző szinten lévő tanulók számára, vagyis kínál-e alternatív útvonalakat a haladóknak, illetve a kezdőknek?</p> <p>Lehetővé teszi-e a tananyag többféle tanulási stratégia használatát?</p>
Önértékelés	Kínál-e a tananyag önértékelést segítő, az énképet formáló feladatokat?
Az interaktivitás mélysége: navigáció összetett hálózatban	A tananyag fastruktúrájú, vagy más összetett hálózati struktúrát valósít meg, és a navigáció lehetőségét szabadon a tanulóra bizza?
Az interaktivitás mélysége: valódi, korlátozott kétirányú interakció	A tananyag feladatai, visszajelző rendszerei befolyásolják-e a tanulót az útválasztásban, döntésekre készítik-e?
Az interaktivitás mélysége: mesterséges nyelvet használó, valódi, aszimmetrikus kétirányú kommunikáció	<p>Lehetőséget ad-e a tananyag a tanuló számára mesterséges nyelvű, tanuló-tananyag irányú kommunikációra (Logo, szkriptnyelv, vagy más egyedi nyelv használatával)?</p> <p>Rendelkezik-e a tananyag egy kezdetleges nyelvi értelmezővel (compiler-rel), amely a mesterséges kifejezéseket lefordítja?</p> <p>(A tananyag-tanuló irányú kommunikáció természetes nyelven történik.)</p>

Az interaktivitás mélysége: természetes nyelvet használó, valódi, szimmetrikus kétirányú kommunikáció	Lehetőséget ad-e a tananyag a tanuló számára a természetes nyelvű tanuló-tananyag irányú kommunikációra? Rendelkezik-e a tananyag egy komplex nyelvi értelmezővel (compiler-rel), aminek eredményeképpen a tanuló kommunikációjára reagálni képes?
A nevelés módszerei, a szokásformálás módszerei, egyéb módszerek	
Szokásformálás a gyakoroltatás módszerével, a játékszükséglet kielégítése	Vannak-e a szokásformálás megvalósítását célzó nevelési célú játékok? Azonosíthatóak-e a játékokban nevelési – nem tananyag-elsajátítási, tehát nem didaktikai – célok?
Szokásformálás a gyakoroltatás módszerével, az eredményesség szükségletének kielégítése	Értékel-e a tananyag a gyakorló feladatok után? Kifejezik-e a feladatok (vagy a feladatok értékelése) explicit módon a haladást, a tanuló eredményességét?
Szokásformálás a gyakoroltatás módszerével, a változatosság iránti igény kielégítése	Változatosak-e az említett gyakorló feladatok? Megfelelnek-e a fenti feladatok és játékok a változatosság igényének? Megkísérlik-e elkerülni a monotonitást?
Szokásformálás az ösztönzés módszerével, az elismerés	Használ-e a tananyag szöveges elismerést a tanuló előrehaladásának értékelésére, ösztönzésére?
Szokásformálás az ösztönzés módszerével, a jutalmazás	Használ-e a tananyag valamilyen értékelő, ösztönző rendszert a tanuló előrehaladásának értékelésére (grafikai megoldásokat vagy komplex, a teljes tananyagban jelen levő komplex pontrendszert)?
Innováció	Van-e bármely más, innovatív nevelési módszer, amely képes nevelési célok érdekében a tanuló személyiségére a tananyag strukturális elemein keresztül hatást gyakorolni. (Minden egyes innovatív módszer értékelhető.)

Közösségi terekhez csatlakozás	<p>Lehetőség van-e a tananyagból közvetlenül csatlakozni egy hálózati közösséghez, ahol a tananyagot használók vitathatják meg élményeiket (fórum, blog, csevegési lehetőség)?</p> <p>Kínál-e ilyen felületet a tananyag, vagy kínál-e lehetőséget egy internetes közösségi térhez való kapcsolódásra témaorientált módon?</p> <p>(A közösségi tér közvetlenül a tananyagból kell, hogy elérhető legyen az értékeléshez.)</p>
Az alkotások megosztásának lehetősége	<p>Feltölthetők-e a tanulói alkotások egy hálózati közösségi térbe, ahol a tanulók láthatják egymás munkáit?</p> <p>(A közösségi tér közvetlenül a tananyagból kell, hogy elérhető legyen az értékeléshez.)</p>
Az alkotások mentésének lehetősége	<p>Felajánlja-e a tananyag az alkotás mentését szabványos formátumban, preferáltan továbbszerkeszthető, visszatölthető módon.</p> <p>(Csak a tananyag által kezelt egyedi formátumok nem értékelhetők⁴⁰.)</p>

A kutatás korpusza

A vizsgált multimédia tananyagok a következők voltak:

Zöld Ödön a Földgömbön – Multimédia felsősöknek, szüleiknek, tanáraiknak, CD-ROM

Profi-Média Kft., 2000., Baja.

Felsősöknek készült tananyag, amely az emberi civilizáció környezetre gyakorolt hatását, a mindennapi életet és szokásokat mutatja be különböző korok társadalmában. A prog-

⁴⁰ Számos szabad formátumú szabvány létezik ma már, amelyek használatáért a kiadóknak nem kell jogdíjat fizetniük. Sajnos a legnépszerűbb formátumok nem ilyenek (a zenei mp3, a filmes mpeg-4 és flash/flv formátum), de egyre terjednek a szabad formátumok (zenei ogg vorbis, flac, a filmes ogg theora), amelyek kódoló és dekódoló implementációi is ingyenesek és a formátum is jogdíjmentes.

ram kerettörténete egy fiktív időutazás, két rajzolt szereplő segítségével járhatja be a tanuló a különböző korokat.

Manó olvasás 2., CD-ROM

Profi-Média Kft., 2001., Baja.

Játékos olvasástanító tananyag alsósosoknak a szövegértés gyakorlására.

MultimÁDIÁK, Magyar irodalom, 10. évfolyam, CD-ROM

Winter Média Kft., 2001., Budapest.

10. évfolyamos magyar irodalom tananyag, amelyet napi tanuláshoz és érettségi, felvételi előkészítőként is ajánl a kiadó.

Irodalom felkészítő érettségi és felvételi vizsgára, CD-ROM

Raabe Klett Könyvkiadó, 1999., Budapest.

9–12. évfolyamos irodalom tananyagot tartalmazó CD-ROM, érettségire és felvételire készülő tanulóknak.

Matematika felkészítő az érettségi és felvételi vizsgára, CD-ROM

Raabe Klett Könyvkiadó, 1996., Budapest.

9–12. évfolyamos matematika tananyagot tartalmazó CD-ROM, érettségire és felvételire készülő tanulóknak.

Digitális írásbeliség (Imagine Logo oktatóanyag), internetes tananyag

Sulinet Digitális Tudásbázis, é. n. <http://sdt.sulinet.hu>

Sulinet Digitális Tudásbázis tananyag, amely az Imagine Logo nyelv használatának alapjait mutatja be, különböző érdeklődésű tanulók számára, magyar és angol nyelvű parancsokkal.

Az empirikus kutatás folyamata és eredményei

A taneszköz-kiválasztás szempontjai

Alapvetően széles merítésből kívántunk választani a tankötelezett korosztálynak szóló tananyagok közül, hogy a legkülönbözőbb jellemzőkkel bíró tananyagcsoportokon

tudjuk kipróbálni vizsgálati módszerünket. Mivel tantárgyfüggetlen vizsgálati módszer létrehozása volt az egyik legfontosabb célunk, humán- és reáltárgyak egyaránt szerepelnek a taneszközök között, és érdekességgéppen választottunk egy informatika tananyagot is. A tananyagok célcsoportjában valamennyi korosztály képviseltette magát, alsó, felső tagozatos és a középiskolai évfolyamoknak készült anyagokat is választottunk. Az anyagok legtöbbször CD-ROM-on jelent meg, de választottunk egy SDT tananyagot is, reprezentálva a digitális tananyagok jövőjét, a kötött keretrendszerbe ágyazódást is.

Áttekintő értékelés

A tananyagok kiválasztása után elvégeztük az értékelést, külön-külön minden egyes tananyagra (az értékelőlapot lásd a mellékletben). Mivel kutatásunk nem tisztán kvalitatív kutatás, az ebben az alfejezetben megemlített benyomások célja nem a tananyagok értékelése, hanem, hogy általános képet rajzoljunk a vizsgált eszközökről, megmutatva, hogyan használták az általunk preferált módszereket. A kategóriarendszer működését (és érvényességét) szeretnénk röviden demonstrálni, azt, ahogy a felvázolt elemek bizonyos anyagokban megjelennek, míg másokban nem bukkannak elő.

A tananyagok közül néhány gyakorlatilag egy tankönyv elektronikus kiadásának felel meg. A *MultiméDLÁK 10. Irodalom* egy fastruktúrába szervezett tankönyvet ad a kezünkbe, amely minimális mértékben használja ki a multimédia tananyag lehetőségeit. Hasonló módon elektronikus formába öntött könyv a *Raabe Matematika* tananyag, amely valójában egy matematika példa- és feladattár érettségire és felvételre készülőknek, az ezen felüli átadandó ismeretmennyiség nem jelentős. Ugyanakkor a matematika példatár volt az egyik olyan tananyag, amely utalt arra, hogy az egyes problémáknak, feladatoknak létezhet a közölttől eltérő megoldása is (a *Zöld Ödön a Földgömbön* című tananyag és az *Imagine Logo oktatóanyag* említett még alternatív megközelítéseket ugyanarra a témára), amely jól példázza, hogy nevelési célok megvalósítása bármilyen oktatási célú tevékenységen keresztül történhet. Egyedüli a matematika anyag még abból a szempontból is, hogy a tananyagban szereplő feladatok megoldásait részletesen kifejti, a levezetéseket elmagyarázza, illetve az egyedül vagy segítséggel megoldott feladatokról statisztikát készít – ezek az elemek más tananyagban nem jelennek meg.

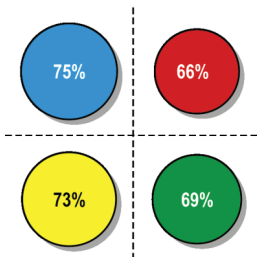
A vizsgált tananyagok közül a multimédia sajátosságait maximálisan kihasználó eszközök, a *Manó olvasás 2.* és az *Imagine Logo oktatóanyag* voltak. A *Manó olvasás 2.*

magasan kiemelkedő a kép és a hang egyidejű használatának átgondoltságában és minőségében, az *Imagine Logo oktatóanyag* pedig abban egyedülálló, hogy három alternatív vezetett útvonalat kínál humán érdeklődésű tanulóknak, informatikai érdeklődésű tanulóknak, és a programozás iránt érdeklődő tanulóknak. A *Raabe Matematika* és *Raabe Irodalom* tananyagok is kínálnak ugyan alternatívást abban az értelemben, hogy a tanuló választhatja a számára könnyebbnek tűnő feladatot, de ez a megoldás nem kínál valóban differenciált bejárási utakat. Összességében a *Manó olvasás 2.* anyagról bizonyosodott be az értékelés során, hogy a legnagyobb tartalmi, didaktikai és nevelési szakértelemmel és igényességgel összeállított anyag (pedagógiai szakcikkekből tudjuk, hogy más, gyakorlatközpontú taneszköz-értékeléseken is rendre jól szerepelnek a Manó sorozat anyagai).

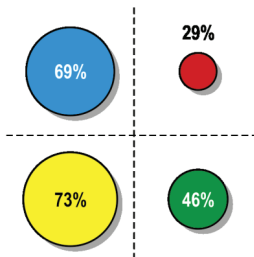
A *Zöld Ödön a Földgömbön* című tananyagban a két főszereplőt interaktívan kell a tanulónak végigvezetnie a tananyag elemein. A bejárás sorrendje azonban meglehetősen kötött, emiatt gyakorlatilag szekvenciálisan kell a tanulónak az ismereteket feldolgoznia. Az átvezető dialógusok és szóban elmondott információ miatt a tananyag-feldolgozás ritmusa rosszul megtervezett és nem befolyásolható. Előnye azonban a tananyagnak, hogy a „megszerzett információról” – vagyis a bejárás aktuális állapotáról – folyamatosan rendelkezünk visszajelzéssel a képernyő alsó részén megjelenő csík segítségével. A *Raabe Irodalom* tananyag a csoport legszebben kidolgozott tananyaga, amely nagymértékben kihasználja a multimédia statikus lehetőségeit (filmrészletek, időszalag), de dinamikus programozástechnikai eszközökkel csak kevésbé járul hozzá az elsajátításhoz (például az előrehaladás mérése). Míg a *Zöld Ödön a Földgömbön* esetében valójában egy hangos tankönyvvel van dolgunk, a *Raabe Irodalom* tananyag egy szépen kidolgozott, hiperlinkekkel tűzdelt, fastruktúrába szervezett tankönyv-implementáció, kevés tanulásirányító eszközzel.

Bár a tananyagok kiválasztása véletlenszerűen, részletes előzetes információk nélkül történt, a kategóriarendszer kialakítása pedig koncepcióknak megfelelően a tananyagok bármiféle áttekintése vagy vizsgálata előtt, igazolni látjuk a nevelési szempont mérhetőségének tételét azáltal, hogy a legmeglepőbb helyeken bukkannak fel az általunk preferált eszközök, amelyek értékelésünk szerint részei az egyes tananyagok nevelési eszközszerének, és így hatással lehetnek a tananyagot használók személyiségének fejlődésére.

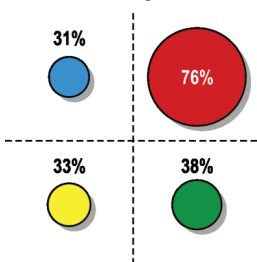
Manó olvasás 2.



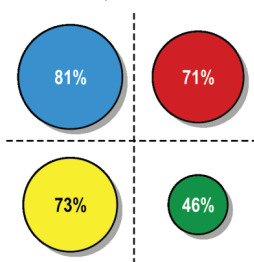
Raabe Klett, Matematika felkészítő



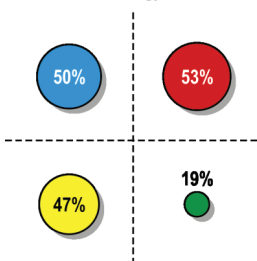
Zöld Ödön a Földgömbön



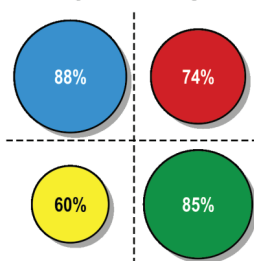
Raabe Klett, Irodalom felkészítő



MultiméDíÁK, Magyar irodalom, 10.



SDT, Digitális írásbeliség



7. ábra: Az eredmények ábrázolása adatvizualizációs technikával

Az eredmények kiértékelése

A mérés után kapott eredményeket a korábban vázolt módszer szerint ábráztuk (7. ábra). Az ábra, ahogy azt korábban kifejtettük, nem csupán ábrázolja a kapott értékeket, hanem kontextusba is helyezi őket, célja nem a számok bemutatása, hanem a kapott eredmények közötti viszony vizualizálása.

Áttekintve az ábrázolt adatokat, jól látható a tananyagok különböző területeken mutatott egymással kapcsolatos relációja. Ha végigtekintünk az egyes anyagokon, könnyen azonosítható, hogy a *Manó olvasás* egy kiegyenlített tananyag, amely valamennyi területen magas pontszámot ért el, míg a *Raabe Matematika* és a *Zöld Ödön a Földgömbön* csak egy-egy területen kiemelkedő. Az *SDT Digitális írásbeliség* tananyag (Imagine Logo oktatóanyag) meglepően jó eredményt ért el valamennyi kategóriában, pedig didaktikailag nem tűnt kiemelkedőnek a mérés közben, a tananyagban szereplő kreatív nevelő eszközök és a keretrendszer által biztosított lehetőségek együttesen mégis az egyik legjobban értékelhető tananyaggá tették. A keretrendszer univerzalitása azonban meglátszik a esztétikai szempontok gyengébb értékelésén. A *Raabe Irodalom* tananyag szintén kiegyenlített volt, valamennyi kategóriában aránylag magasra értékeltük, csupán a strukturális módszertani elemekben maradt el a többi anyagtól. A *MultiméDIÁK Irodalom 10.* pedig szinte minden kategóriában rosszul vagy közepesen teljesített, ahogy említettük, az egyik legegyszerűbben kivitelezett tananyag volt a vizsgálat során.

Ha az egyes kategóriákban kapott eredményeket összehasonlítjuk, láthatjuk, hogy a tanuláskönnnyítő módszereket vizsgálva négy tananyag is jól szerepelt, az esztétikai megformáltságot tekintve pedig három anyag kapott magas értékelést. Ugyanakkor mindkét szempont erősen differenciálta is a tananyagokat, mert meglepően alacsony értékekkel is találkoztunk az eredmények áttekintésekor. A tartalmi szempontokat tekintve azok a tananyagok kaptak kiemelkedő értékelést, amelyek oktatási tartalmaiknál fogva számos nevelő tematikát érintettek, s eközben képesek voltak a tananyagtól elvonatkoztatott nevelési célok megvalósítására is (*Zöld Ödön a Földgömbön* – környezeti nevelés, *Raabe Irodalom* – magyar irodalom és a kivétel a *Digitális írásbeliség* tananyag). A strukturális módszertani elemeket tekintve pedig a könnyen áttekinthető *Manó olvasás* és a *Digitális írásbeliség* érte el a legmagasabb pontszámot.

Kritikai észrevételek

Összefoglalva úgy láttuk, eszközrendszerünk beváltotta a hozzáfűzött reményeket, valamennyi kategóriában képes volt erőteljes differenciálásra az egyes tananyagok között. Minden esetben láthatók az anyagok erősségei és gyengeségei, és jól azonosíthatók az egyes kategóriákban sikeres és kevésbé jól összeállított anyagok. A vizuális kontextusban erőteljesen kiemelkedő hangsúlyok alapján a tanárok a mindennapi iskolai gyakorlat számára is képesek lehetnek az aktuális nevelési céljaiknak megfelelő tananyagot kiválasztani, aszerint, hogy a számukra fontos területen melyik támogatja legjobban az iskolai nevelő munkát.

Már a kategóriarendszer kialakításakor is említettük, hogy az egyes kategóriák egymással nem összehasonlíthatók. A kiértékeléssel szemben megfogalmazott egyik kritikus észrevételünk, hogy az egymás melletti buborékok – eltérő színük ellenére is – utalhatnak arra, mintha a két különböző kategória eredményei egymáshoz is viszonyíthatók volnának. A kutatás mögött álló kategóriarendszer ezt nem engedi meg, csak annyit állíthatunk az egyes tananyagokról, hogy az egyik kategóriában kiemelkedő, míg egy másikban gyengébb, de az eredményeket számszerűen nem hasonlíthatjuk össze.

Másik kritikai észrevételünk, hogy a végeredmények óhatatlanul gradáltak. Mivel kötött számú itemmel dolgoztunk, az összesített százalékértékek csak bizonyos értékeket vehetnek fel – a probléma legjobban a legkisebb kategóriánk esetén, az esztétikai szempontok elemzésénél látszik. A gradáció önmagában nem feltétlenül probléma, azonban az esztétikai kategóriában elért három egyforma eredmény gyanússá teszi, hogy megfelelően vettük-e fel az itemjeinket ahhoz, hogy valóban érvényes eredményt kapjunk a mérés végén. Úgy tűnik, bizonyos itemeket könnyen teljesítenek a tananyagok, míg másokat nehezen vagy egyáltalán nem, a mintánk azonban túl kicsi volt ahhoz, hogy ilyen jellegű következtetéseket vonhassunk le a kategóriarendszerről. Mindenképpen szükséges volna az itemek és kategóriák további vizsgálata annak érdekében, hogy lehetőség szerint matematikai eszközökkel is igazoljuk a mérés érvényességét.

6. A kutatás eredményei – konklúzió

Kutatásunk választott témája, a taneszközök nevelési vizsgálata máig meglehetősen mostohán kezelt a pedagógia tudományában.

Dolgozatunkban bemutattuk, hogy sem a tankönyvelméleti elemző vizsgálatok, sem a neveléseméleti összefoglaló munkák nem helyeznek hangsúlyt a tankönyvek, taneszközök nevelési kérdéseire. A tankönyvelméleti megközelítések szinte kizárólag az oktatási vizsgálatokra koncentrálnak (szaktárgyi vagy szociológiai tartalomelemzésekre, vagy ritkábban didaktikai struktúrák elemzésére), a neveléseméleti értekezések pedig elsősorban az interperszonális interakciók nevelési hatásait elemzik. Mindkét tudományág megközelítéséből kimarad azoknak a lehetőségeknek a vizsgálata, amelyek tárgyi mivoltukban képesek hatni a tanulók személyiségfejlődésére. Ebben a tudományos kontextusban kíséreltük meg egy nevelési eszközöket vizsgálni képes empirikus módszer kialakítását multimédia tananyagok elemzésére.

Eredmények, tézisek

A dolgozat első fejezetében részletes szakirodalmi elemzéssel áttekintettük a tankönyvkutatás és elemzés elméleti és történeti hátterét és megállapítottuk, hogy a tankönyvkutatásban máig a tartalomelemző módszerek a legnépszerűbbek.

Kritikaként fogalmaztuk meg, hogy az európai és magyar tankönyvelemzések szinte egyáltalán nem tartalmaznak nevelési szempontú elemzéseket, és a nevelési megközelítés teljesen hiányzik az átfogó művekből. A tankönyvmélelet további hiányosságaként írtuk le azt a jelenséget, hogy az elmélet- és módszertanalkotók nem töreksenek összehasonlítható kutatási módszerek kidolgozására, hanem a szaktudományos vizsgálat legpontosabb kivitelezhetősége érdekében szaktárgyi és témaorientált, egyedi módszereket preferálnak.

Mivel az első fejezetben megfogalmazott kritikák eredményeképpen nem volt eszünkön arra, hogy egy kidolgozott módszertani keretet alkalmazzunk a multimédia tananyagok nevelési vizsgálatára, definiálnunk kellett azokat az elméleti kereteket, amelyekben belül a taneszközelemzések során a nevelési kérdések kezelhetők. A második fejezetben egyrészt kidolgoztuk és részletesen elemeztük a tartalmi és az etikai kánon fogalmát a társadalmi szabályrendszer átörökítésében, másrészt létrehoztunk egy elméleti rendszert, amelyben elhelyeztük a tankönyvi elemeket, határozott különbséget téve a tartalmi elemek és a nevelési elemek között – a struktúrában határozottan elkülönítettük a szerző szándékai szerint bekerült elemeket a szerző szándékai ellenére bekerült elemektől, felhasználva azt a hagyományos pedagógiai megközelítést, amely a nevelési folyamatot tervezetten végbemenő cselekvések sorozataként írja le.

A társadalmi viszonyrendszer felvázolása mellett szükségünk volt a tankönyvek dimenzióinak a taneszközökre is érvényes újragondolására. Ezért a szakirodalom részletes kritikai elemzése után kialakítottunk egy saját felosztást a tankönyvi és taneszköz-dimenziók számára, amelyben megfelelő hangsúllyal szerepeltettük a nevelési dimenziót is.

A dolgozat harmadik fejezetében megmutattuk, hogy a taneszközök nevelési szempontú vizsgálatára globális társadalmi szervezetek is igényt tartanak, és bebizonyítottuk, hogy a tanulási–tanítási folyamatból kiindulva szükségszerűen jelenlévő nevelési hatások vizsgálata elengedhetetlen ahhoz, hogy teljes képet kapjunk a taneszközök hatásmechanizmusáról.

Elválasztva egymástól a tananyagelemzések szaktárgyi, tartalmi és nevelési területeit, feltártuk, hogy a szakirodalomban pedagógiai elemzésnek nevezett kutatások legtöbbször a taneszközök didaktikai elemeit vizsgálják, nem érintve a nevelési aspektusokat. A szakirodalom áttekintése alapján kritikát fogalmaztuk meg a tartalmi vizsgálatok preferenciája és pedagógiai taneszközvizsgálatokban való túlzott alkalmazása miatt. Azt állít-

juk, hogy ezzel a módszerrel kizárólag a taneszközök nevelési minőségének csupán egy része elemezhető. Ennek igazolására bevezettük az elsődleges és a másodlagos nevelési cél fogalmát, és bemutatunk azokat a tankönyvelemző módszereket, amelyekkel egyik vagy másik típusú célok megvalósítását célravezetőbben vizsgálhatjuk. A teoretikus és módszertani szeparációval igazoltuk hipotézisünket, miszerint *a nevelési szempontból végzett vizsgálat függetlenül kezelhető a tananyag egyéb (oktatási, tantárgyi) szempontú elemzési módszereitől.*

Miután igazoltuk a nevelési kérdések önálló elemzésének a létjogosultságát, megvizsgáltuk azokat a problémákat, amelyek a neveltség, nevelhetőség mérésének nehézségeiből adódnak. Három elméleti szerző gondolataira hivatkozva (Gáspár, 1997; Zrinszky, 2002; Bábosik, 2004) bemutatunk a neveléseméleti mérések gyakorlati megvalósításának akadályait, és felvázoltunk egy módszertani lehetőséget a nevelési hatásrendszer elemeinek taneszközökben történő azonosítására. Az általunk „mapping”-nek nevezett módszer alkalmas mind a direkt, mind az indirekt nevelési hatások mérésére multimédia tananyagokban. A módszer kialakításával igazoltuk azt a tézisünket, hogy *a tananyagokon belül azonosíthatók olyan jellemzők, amelyek segítségével véleményt alkothatunk a tananyag nevelési folyamatban betöltött szerepének minőségéről.*

A nevelési mérésekhez szükséges módszertani eszközrendszer elméleti kialakítása után felvázoltuk a kutatás empirikus módszerének történeti hátterét, és kiválasztottuk a hagyományos tankönyvelemzések közül a számunkra legmegfelelőbbet, a kvalitatív tartalomelemzést, ez adta kutatásunk módszertani alapját. Mivel az eredeti módszert tantárgytartalmi eszközök vizsgálatára alakították ki – Dárdai használta didaktikai elemek vizsgálatára is (Dárdai, 2002) – szükséges volt a módszer továbbfejlesztése, hogy megfeleljen saját kutatásunk tárgyának (a nevelési szempontok vizsgálatának) és alapvető céljainak, azaz: legyen tantárgy- és taneszközfüggetlen, és a különböző kutatások adatai pedig egymással összehasonlíthatóak legyenek. Az átalakított módszer így alkalmassá vált digitális tananyagok nevelési szempontú vizsgálatára, igazolva a harmadik hipotézisünket, miszerint kialakítható egy olyan módszer, amelynek segítségével *multimédia tananyagok elemezhetőek a hagyományos neveléstudomány eszközeinek a segítségével.*

Kutatásunk egzakt pozicionálása után az ötödik fejezetben mutattuk be az általunk kialakított kategóriarendszert, részletesen leírva az egyes alkategóriák szerepét és célját a mérés folyamatában. Itt részleteztük az egyes alkategóriák témára vonatkoztatott érvényességét is. A kategóriarendszert magyarázatokkal és segítő kérdésekkel láttuk el, hogy

a kódoláshoz a lehető legpontosabb képet alakítsuk ki az egyes itemekről. A kategóriarendszer felállításával igazoltuk negyedik hipotézisünket is: *lehetséges egy olyan összefüggő szempontrendszer kialakítása, amely alkalmas multimédia tananyagok nevelési célú összehasonlítására*. A mérést hat tananyagon elvégezve demonstráltuk, hogy a kategóriarendszer a gyakorlatban is használható multimédia tananyagokon és összehasonlítható eredményt ad a vizsgálat végén.

A kutatás limitációi

Kutatásunk során nem volt lehetőségünk az általunk kialakított eszköz validitásának matematikai úton való igazolására. Úgy véljük, a továbbiakban vizsgálnunk kellene, hogy egy megfelelően nagy mintán alkalmazva a mérést, vajon az egyes kategóriák valóban képesek-e megfelelő különbséget mutatni az egyes tananyagok között. Bár a hat tananyagon elvégzett vizsgálat jól mutatja, hogy minden egyes kategóriában látható különbségek vannak a tananyagok között, ennek a differenciálásnak az egzakt verifikációja nem történt meg.

Az empirikus vizsgálat másik korlátja, hogy a kutatás témájából, a nevelési megközelítésből adódóan nem tudtunk semmiféle kontrollmechanizmust kialakítani, amely igazolni lenne képes, hogy a tananyagok valóban elérik a kategóriarendszer kialakításakor feltételezett nevelési hatást az itemek által mért eszközök segítségével. Mint a dolgozatban részletesen kifejtettük, ez a probléma immanensen és feloldhatatlanul van jelen minden esetben, ha a nevelési folyamat egyes elemeinek mérése a célunk.

A kutatás távlatai

Kutatásunk egyik célja az volt, hogy képet kaphassunk a multimédia tananyagokban szereplő nevelési eszköztárról. A módszer kialakításának idején, meglehetősen pesszimistán, sokkal rosszabb eredményeket vártunk a vizsgálandó tananyagoktól. Látható, hogy a tananyagok szerzői jelentős erőfeszítéseket tettek annak érdekében, hogy taneszközeik ne csak az oktatási hatásrendszerben vegyenek részt, hanem nevelési céljaik megvalósításában is vállaljanak szerepet. Úgy véljük, az ilyen jellegű kutatások egyik

legfontosabb hozadéka az lehet, hogy a tananyagszerzők tudatosan tervezzék és implementálják taneszközeik nevelési célrendszerét, és a jövőben valamennyi internetes és multimédia tananyag esetén jól azonosítható nevelési célokkal találkozassunk.

Kutatásunk közvetlen célján túlmutató eredménye volt a szakirodalom áttekintésének, hogy ki kell lépünk a tartalmi elemzések által szabott keretből és más eszközöket is be kell vonnunk a kutatásba. Azonosítanunk kell olyan nem tartalmi szempontokat, amelyekről úgy véljük, hasonló nevelési (vagy oktatási) hatást képesek elérni mint a tananyag tartalmi jellemzői (Herczegfi, 2005). Ezekhez a szempontokhoz megbízható mérési módszereket kell kialakítanunk, amelyek alkalmazhatóak tankönyvekre és más taneszközökre egyaránt. Ezzel párhuzamosan fel kell adnunk, azt az szimplifikáló megközelítést, hogy csupán a másodlagos nevelési célokat vizsgáljuk a tananyagainkon belül. Olyan elemzési eljárásokat kell kidolgoznunk, amelyek lehetővé teszik, hogy az elsődleges nevelési célok megvalósíthatóságáról is véleményt tudjunk mondani egyes digitális vagy hagyományos tananyagokban.

Szükség lenne továbbá az általunk kidolgozott vizsgálati eszköz nagyobb mintán történő kipróbálására, minél szélesebb körben, minél több interenetes tananyag bevonásával. Szükséges lenne biztosítani a kategóriarendszer valódi érvényességét, és lehetőség szerint további kategóriákkal, pontosításokkal kibővíteni, hogy minél általánosabban, minél könnyebben legyen elvégezhető a vizsgálat, tetszőleges új tananyagokon.

7. Irodalomjegyzék

Felhasznált irodalom

Ágoston György (1966): A programozott oktatás tapasztalatai. Tankönyvkiadó, Budapest.

Ahonen, Sirkka (2000). What happens to the common school in the market? *Journal of curriculum studies* 32/4, pp. 483–493.

<http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/JCS/Vol%2032/ahonen.html>

Letöltve: 2010. február 05.

Ahonen, Sirkka (2006): Textbook research in Finland, from a historian's point of view.

Seminar zur Schulbuchforschung, Finnland-Institut, Deutschland.

[http://www.finnland-institut.de/fileadmin/content/de/Wissenschafts-](http://www.finnland-institut.de/fileadmin/content/de/Wissenschafts-Portal/PDFs/Sirkka_Ahonen2.pdf)

[Portal/PDFs/Sirkka_Ahonen2.pdf](http://www.finnland-institut.de/fileadmin/content/de/Wissenschafts-Portal/PDFs/Sirkka_Ahonen2.pdf)

Letöltve: 2010. február 05.

Ahonen, Sirkka (2007): Common school – a historical anomaly? – Two hundred years of universal elementary education. Konferencia előadás: Nordic Perspectives of Lifelong Learning in the New Europe – comparative considerations of the educational space. University of Turku. <http://congress.utu.fi/nera07/Ahonen.pdf>

Letöltve: 2010. február 05.

- Albert B. Gábor (2004): A történelmi tudat alakulása a Kádár-korszak egyes általános és középiskolai történelemtankönyveiben. In: Tudatformálás vagy tudattorzítás. Kölcsey Intézet, Budapest, pp. 7–63.
- Albert B. Gábor (2004): Tudatformálás vagy tudattorzítás. Kölcsey Intézet, Budapest.
- Albert B. Gábor (2006): Súlypontok és hangsúlyeltolódások – Középiskolai történelemtankönyvek a Horthy-korszakban. Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Kutatóközpont, Pécs.
- Albert B. Gábor (2008): A magyarországi tankönyvrevíziós mozgalom a két világháború között. Századok, 2008/1. pp. 63–78.
- Aronson, Elliott (2008): A társas lény. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (2003): Alkalmazott nevelélmélet. Okker, Budapest.
- Bábosik István (2004): Nevelélmélet. Osiris Kiadó, Budapest.
- Balogh Klára – Honti Mária (2004): Az általános iskolai olvasástanításban leggyakrabban használt négy tankönyvcsalád feldolgozása és elemzése fejlődéslélektani szempontból. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd2_balogh_honti/vegleges.pdf
 Letöltve: 2010. február 10.
- Bamberger, Richard (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski: Schulbuchforschung. Frankfurt am Main, pp. 46–78.
- Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák – különbségek (egy differenciális tanításmélethez vázlata). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Biszterszky Elemér – Fűrjes József (1981): Programozott oktatás, oktatógépek. OMKDK, Budapest.
- Biszterszky Elemér (1985): A programozott oktatás tapasztalatai a felsőoktatásban. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1979–1984. Akadémiai Kiadó, Budapest. pp. 273–286.

- Boráros András (1998): Oktatáspolitikai a rendszerváltás utáni Magyarországon. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék.
- Boráros András (2000): A nevelés lehetőségei távoktatási anyagokban. Konferencia-kiadvány, Agria Media 2000.
- Boráros András (2001): Multimédia keretrendszerekkel szemben támasztandó követelmények. Multimédia az oktatásban 2001. Konferenciakiadvány, Computer Panoráma – CD-melléklet, 2001/7.
- Casini, Lorenzo (2009): Juan Luis Vives (Joannes Ludovicus Vives) szócikk. In Stanford Encyclopedia of Philosophy. <http://plato.stanford.edu/entries/vives/>
Letöltve: 2010. február 04.
- Csernus László (1993)(szerk.): A korszerű tankönyvkészítés. Polifon Kiadó, Budapest.
- Csík Tibor – Varga Katalin (2000): A tankönyvekre vonatkozó szakirodalom Magyarországon, 1989-1999 – bibliográfia. Kézirat, OPKM.
- Danto, Arthur C. (1994): Művészetvilág, Enigma 1994/4. pp. 41–52.
- Dárdai Ágnes (2000): Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai in Educatio 2000/3.
- Dárdai Ágnes (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest, Pécs.
- Dárdai Ágnes (2003): Összehasonlító tankönyvelemzés egy esettanulmány példáján: Az európai integráció német, osztrák, svájci és magyar tankönyvekben. Módszertani lapok. Történelem, 2003/10. pp. 1–22.
- Dárdai Ágnes, Fischerné – Kojanitz László et al.(2005): A tankönyvi tartalmak változás-vizsgálata. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
<http://www.okm.gov.hu/kozoktatasi/tankonyvutatasok/dr-fischerne-dr-dardai>
Letöltve: 2010. február 10.
- Dárdai Ágnes, Fischerné (2006): Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. I-II. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara és a Magyar Történelmi Társulat Tanári tagozatának kiadványa, Pécs.
<http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/book/>
Letöltve: 2010. február 04.

- Delors, Jacques et al. (1997): Oktatás – rejtett kincs : A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kéréseiről. Osiris – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.
- Educatio (1994): Educatio – Tankönyv. Folyóirat. 1994/4.
- Educatio (2000): Educatio – Tankönyv. Folyóirat. 2000/3.
- Értékelési szempontok (1994): Értékelési szempontok a tankönyvek bírálatához és jóváhagyásához. Dokumentum. Educatio 1994/4. pp659–664.
- Falaturi, Abdoldjavad – Tworuschka, Udo (1986–1988): Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik. In: Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für Schulbuchforschung, vol. 46, 47, 53, 54, 58, 59. Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Falus Iván (1993)(szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Fehér Erzsébet (1995): Magyar nyelvű tankönyvek – 1777–1848. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Forgó Sándor (1999): Javaslat a multimédia oktatóprogramok (alkalmazások) felhasználási, fejlesztési és értékelési feltételrendszerére a nyitott rendszerű szakképzési formákban. In: Tanulmányok a nyitott szakképzésről. 1. kötet. Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest.
- Forgó Sándor (2001): A multimédiás oktatóprogramok minőségének szerepe a média-kompetenciák kialakításában. Új Pedagógiai Szemle, 2001/július-augusztus.
<http://www.ofi.hu/tudastar/multimedias>
- Forgó Sándor (2001): A multimédiás oktatóprogramok minőségének szerepe a média-kompetenciák kialakításában. Új Pedagógiai Szemle, 2001/7–8.
- Forgó Sándor et.al. (2004): A blended learning (vegyes típusú) tanulást támogató módszerek, és hatékonyságuk vizsgálata az Eszterházy Károly főiskolán. Agria Media 2004. Konferenciakiadvány, pp. 187–200.
- Gadamer, Hans-Georg (2003): Igazság és módszer. Osiris, Budapest.
- Gáspár László (1997): Neveléstudomány. Okker Kiadó, Budapest.

- Géczi János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. Iskolakultúra 2008/1–2.
- Haraszi Miklós (1991): A cenzúra esztétikája. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Hartai László (2004): Segédlet a mozgókép és médiaismeret bevezetéséhez kapcsolódó pedagógiai fejlesztések iskolai megalapozásához, az iskolák helyi tanterveiben a tantárgyi keretek meghatározásához, továbbá a szaktanárok mozgókép és médiaismerethez kapcsolódó továbbképzéséhez. Oktatási Minisztérium, 2004.
http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/mozgokep_es_mediaismeret.pdf
 Letöltve: 2010. február 05.
- Havas Péter (1993): A tankönyvek értékeléséről. In: Csernus László (szerk.): A korszerű tankönyvkészítés. Polifon Kiadó, Budapest.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1971): A jogfilozófia alapvonalai vagy a természetjog és államtudomány vázlata. Akadémiai. Kiadó, Budapest.
- Hercegfői Károly (2005): Multimédia oktatóanyag fejlesztésének és bevezetésének minőségbiztosítási kérdései. PhD értekezés. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.
- Herczegfi Károly – Jókai Erika (2008): E-learning anyagok ergonómiai kérdései. In: Benedek András (szerk.): Digitális pedagógia – Tanulás IKT környezetben. Typotex Kiadó, Budapest.
- Horváth Dániel – Varga Attila – Vöcsei Katalin – Carvalho, G. (2008): Természettudományi tankönyveink a környezeti nevelés szemszögéből. Új Pedagógiai Szemle, 2008/3. <http://ofi.hu/tudastar/horvath-daniel-varga>
 Letöltve: 2010. február 10.
- Horváth György (1972): A tananyag és a tankönyv struktúrája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna (1994): Milyen könyv a tankönyv? Educatio 1994/4, pp. 681–683.
- Jackson, Philip Wesley (1968): Life in classrooms. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.

- Jáki László (1965): Az esztétikai nevelés. In: Nagy Sándor – Horváth Lajos: Nevelésméлет. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Jeismann, Karl-Ernst (1979): Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme. In: Internationale Schulbuchforschung 1979/1. pp. 7–22.
- Johnsen, Egil Børre (2001): Textbooks in the Kaleidoscope – A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts. Vestfold College, Tønsberg.
<http://www-bib.hive.no/tekster/pedtektst/kaleidoscope/forside.html>
 Eredeti nyelven: Scandinavian University Press (Universitetsforlaget), Oslo 1993.
- Karlovitz János (1980): Tankönyvekről mindenkinek. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Karlovitz János (1986)(szerk.): Tankönyvelméleti tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Karlovitz János (2000): Illetéktelen beavatkozás vagy szükségszerű segítség? In: Educatio 2000/3.
- Karlovitz János (2001): Tankönyv – elmélet és gyakorlat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea – Molnár Gyöngyvér – Tóth Péter – Főző Attila László (2008): A 21. század iskolája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
<http://download.microsoft.com/documents/hun/learning/books/21.szazad.pdf>
 Letöltve: 2010. február 07.
- Kárpáti Andrea (1999): A számítógéppel segített tanítás módszerei. Új Pedagógiai Szemle, 1999/4.
- Kárpáti Andrea (2000): Oktatási szoftverek minőségének vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle, 2000/3.
- Kárpáti Andrea (2004): Tanári szerepek az informatizált iskolában. Iskolakultúra 2004/9. pp. 3–14.
- Kelecsey István (1999): A csoportos oktatás és az egyéni tanulás támogatásának javasolt módszerei multimédia-környezetben. In: Tanulmányok a nyitott szakképzésről. 1. kötet. Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest.

- Kereszty Orsolya (2005): A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben, Könyv és Nevelés. 2005/3. pp. 56–67.
http://www.tanszertar.hu/eken/2005_03/kereszty.htm
- Kéri Katalin (2001): Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába. Budapest : Műszaki Könyvkiadó.
- Kippendorf, Klaus (1995): A tartalomelemzés módszertanának alapjai. Balassi Kiadó, Budapest.
- Kojanitz László (2003a): A szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata I. Új Pedagógiai Szemle, 2003/9.
- Kojanitz László (2003b): A szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata II. Új Pedagógiai Szemle, 2003/10.
- Kojanitz László (2003c): A szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata III. Új Pedagógiai Szemle, 2003/11.
- Kojanitz László (2003d): A szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata IV. Új Pedagógiai Szemle, 2003/12.
- Kojanitz László (2004a): A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. Magyar Pedagógia 2004/4. pp. 429–442.
- Kojanitz László (2004b): A 3-4. osztályos környezetismeret tankönyvek összehasonlító vizsgálata. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd3_kojanitz/kornyezetismeret.pdf
 Letöltve: 2010. február 10.
- Kojanitz László (2005): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatasa.pdf
 Letöltve: 2010. február 10.
- Komenczi Bertalan (2009): Elektronikus tanulási környezetek. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

- L. Dala Mária (1986): A tankönyv és hatása. In: Karlovitz János (szerk.): Tankönyvelméleti tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 20–48.
- Lähnemann, Johannes (2003)(2005): Interreligious Textbook Research and Development. PESC, Nürnberg.
 2003: <http://www.watsoninstitute.org/religionid/ForumInterrel.pdf>
 2005: <http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/pesc/R2005-Laehnemann.html>
 Letöltve: 2010. február 05.
- Lappints Árpád (1986): A tankönyv struktúrájának szerepe a tanulás irányításában. In: Karlovitz János (szerk.): Tankönyvelméleti tanulmányok. Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 89–127.
- Lappints Árpád (1998): Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei. Új Pedagógiai Szemle, 1998/6.
- Lénárd Ferenc (1987): A tankönyvek tanulhatósága. Köznevelés, 1987/ 5. pp. 3–4.
- Loránd Ferenc: Az egységes iskoláról. Új Pedagógiai Szemle 1997/1.
- Liotard, Jean-Francois (1993): A posztmodern állapot. In: A posztmodern állapot – Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai. Századvég–Gond, Budapest, pp. 7–145.
- Martos Tamás – Kézdy Anikó – Robu Magda – Urbán Szabolcs – Horváth–Szabó Katalin (2009): Újabb adatok a Kritika Utáni Vallásosság Skála alkalmazásához – elmélet és módszertan. Magyar Pszichológiai Szemle, 2009/4. pp. 643–669.
- Matsuura, Koichiro (2002): Address by Mr. Koichiro Matsuura on the occasion of the experts meeting on textbooks and learning materials revision. UNESCO, Paris.
- Mccandless, David (2009): Information is Beautiful. Blog.
<http://www.informationisbeautiful.net/>
 Letöltve: 2010. február 07.
- Mehlinger, Howard D. (1993) International Textbook Revision: Examples from the United States. In: Michael W. Apple: Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. New York, 1993.
- Eredeti nyelven: In: Internationale Schulbuchforschung, Vol. 7. 1985., p. 287.

- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2005): Neveléstörténet – Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest : Osiris, Budapest.
- Mihály Ottó (2000): Értékluralizmus és nevelés. Új Pedagógiai Szemle, 2000/02.
- Mihály Ottó (2001): Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. Új Pedagógiai Szemle, 2001/01.
- Mikonya György (2006): Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből. In: Szabolcs Éva (szerk.): Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867–1945. Akadémiai doktori értekezés.
- Nagy Sándor (1981): Az oktatásmélethez alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1993): Az oktatás folyamata és módszerei. Volos Bt., Budapest.
- NAT (2003): Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004.
- NAT (2007): Nemzeti Alaptanterv 2007. Oktatási Minisztérium, Budapest.
http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
 Letöltve: 2010. február 10.
- Nicholls, Jason (2003): Methods in School Textbook Research. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 2003/2.
<http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/nichollsrev.pdf>
 Letöltve: 2010. február 12.
- Ollé János – Csekő Krisztina (2004): Differenciált on-line tanulási környezet hatékonyság-vizsgálata. Iskolakultúra, 2004/12.
- Pingel, Falk (1999): UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. Georg Eckert Institute, Braunschweig, és UNESCO, Paris.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>
 Letöltve: 2010. február 04.

- Podeh, Elie (2007): Teaching Islam and Christianity in the Jewish Education System in Israel, 1948–2007. Konferencia előadás: Children of Abraham: Trialogue of Civilization. Weatherhead Center for International Affairs, Harvard University, Cambridge. www.wcfia.harvard.edu/sites/default/files/Podeh.pdf
Letöltve: 2010. február 05.
- Pukánszky Béla (é.n.): Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák a szegedi egyetemen <http://www.edu.u-szeged.hu/nt/hu/?q=informaciok/tortenet>
- Rauch, Martin – Tomaszewski, Lothar (1986): Reutlinger Raster zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien. Reutlingen.
- Réti Mónika – Varga Attila (2008): Új tendenciák a fenntarthatóságra nevelésben. Új Pedagógiai Szemle 2008/10. <http://ofi.hu/tudastar/reti-monika-varga-attila>
Letöltve: 2010. február 10.
- Romsics Ignác (2002)(szerk.): Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemtől Osiris Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2002): Az elvi és empirikus nép érdeke. A tankötelezettség, közműveltség és a rejtett tanterv. Szabó László Tamás 60. születésnapjára. Iskolakultúra, 2002/12. pp. 48–58.
- Schäfer, Christian (1999): Development of Textbook Research. PESC, <http://www.evrel.wf.uni-erlangen.de/pesc/P99SCHAE.HTM>
Letöltve: 2010. február 05.
- Schaffhauser Franz: Optimista nevelési perspektívák. In: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest, pp. 233–248.
- Sherman, Chris (1994): CD-ROM Handbook , Second Edition. Intertext Publications, McGraw-Hill, Inc. New York.
- Simon Mária (2008)(szerk.): Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Somogyi Sándor – Nebojša Novkovic – Kajári Karolina (2002): A tudomány módszertana. Veszprémi Egyetem Georgikon Mezőgazdaságtudományi Kar, Keszthely. <http://www.felkol.org.yu/common/webolvas/Somogyi-2003-6-8.pdf>
Letöltve: 2010. február 08.

- Stein, Gerd (1976): Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht. Universitäts- und Schulbuchverlag, Saarbrücken.
- Stradling, Robert (2001): Teaching 20th Century European History. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Szabados Sándor (2009): Digitális bennszülöttek. In: Oktatás–Informatika. 2009/1. pp. 19–23.
- Szabó Ildikó – Falus Katalin (2000): Politikai szocializáció közép-európai módra – a magyar sajátosságok. Magyar Pedagógia, 2000/4. pp. 383–400.
- Szabó László Tamás (1988): A rejtett tanterv. Magvető, Budapest.
- Szabó László Tamás (1999): A „rejtett tanterv”. In Hamp Gábor – Horányi Özséb – Rábai László (1999): Magyar megfontolások a Soáról. Balassi Kiadó – Magyar Pax Romana Fórum – Pannonhalmi Főapátság, Budapest–Pannonhalma.
http://www.magypaxromana.hu/kiadvanyok/soa/szabo_laszlotamas.htm
- Szebenyi Péter et al. (1996): Helyi tantervépítő kézikönyv. Bp., 1996, RAABE Kiadó, Budapest.
- Tandem. Folyóirat 1996–2000, ISSN 1416-1524, szerkesztők: Nádori Péter, Toót H. Zsolt, Horányi Gábor. Kiadta a BB Alapítvány és a Tandem Tankönyvkritikai és Oktatási Egyesület. <http://www.c3.hu/~tandem/>
Letöltve: 2010. február 04.
- Terestyéni Tamás (2004): Fekete pont – A középiskolai történelem- és társadalomismeret-tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmi. Beszélő, 2004/5.
<http://www.romapage.hu/hircentrum/article/106601/2964/>
Letöltve: 2010. február 04.
- Thonhauser, Josef (1992): Was Schulbücher (nicht) lehren, Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs). In: Fritzsche, K. Peter (szerk.): Schulbücher auf dem Prüfstand – Perspektiven der Schulbuchforschung und -beurteilung in Europa. Diesterweg, Frankfurt a.M. pp. 55–78.
- Tóth Béla (1974): Szöveg és kép az olvasókönyvekben. Tankönyvkiadó, 1974.

- Tufte, Edward R. (1990): *Envisioning Information*. Graphics Press, Cheshire, Connecticut.
- Tufte, Edward R. (2001): *The Visual Display of Quantitative Information*. Graphics Press, Cheshire, Connecticut.
- UNESCO (1949a): *A Model Plan for the Analyses and Improvement of Textbooks and Teaching Material as Aids to International Understanding*. In *Handbook*, UNESCO, Paris, pp. 69-90. <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000630/063011eo.pdf>
Letöltve: 2010. február 04.
- UNESCO (1949b): *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Material as Aids to International Understanding*. UNESCO, Paris.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000630/063011eo.pdf>
Letöltve: 2010. február 04.
- UNESCO (1950): *UNESCO's Programme of Textbook Improvement*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO, Paris.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
Letöltve: 2010. február 04.
- UNESCO (2007): *Thinking and Building Peace Through Innovative Textbook Design*. UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001612/161254e.pdf>
Letöltve: 2010. február 04.
- UNESCO–ISESCO (2007): *Background Note of Inter-Regional Experts' Meeting Thinking and Building Peace through Innovative Textbook Design*. UNESCO–ISESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001510/151048e.pdf>
Letöltve: 2010. február 04.
- Unger Mátyás (1971): *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Kandidátusi értekezés tézisei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Unger Mátyás (1976): *A modern tankönyvmodell tartalmi kérdéseiről. Történelemtanítás, 1976/4. pp. 1–4.*
- Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Varga Attila (2008): A tankönyvek rejtett tantervei – Egy nemzetközi tankönyvkutatás tapasztalatai a biológiai, az egészség- és a környezeti nevelés terén. In: Simon Mária (szerk.): Tankönyvdialógusok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp. 61–66.
- Vass Vilmos (1998): A tantárgyköziség különböző megjelenési formái, Iskolakultúra, 1998/11. pp. 22–46.
- Vass Vilmos (2009): A Nemzeti alaptanterv implementációja. Oktatási Minisztérium, Budapest. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf
Letöltve: 2010. február 05.
- Vidékiné Reményi Judit (1999): A tanár szerepe és feladatai a nyitott és távoktatásban. In: Tanulmányok a nyitott szakképzésről. 2. kötet. Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest.
- Vigander, Haakon (1950): Mutual Revision of History Textbooks in the Nordic Countries. ED/78, UNESCO, Paris, pp. 12-13.
- Vigander, Haakon (1967): Textbook Revision in the Nordic Countries. In: Schüddekopf – Otto Ernst – Edouard Bruley – E.H. Dance – Haakon Vigander: History Teaching and History Textbook Revision. Strasbourg, 1967.
- Weinbrenner, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (szerk.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main.
- Zrinszky László (2001): Az esztétikai nevelésről. Új Pedagógiai Szemle 2001/12.
- Zrinszky László (2002): Neveléstudomány. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Konzultációs irodalom

- Barthes, Roland (1983): Mítológiák. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Budapest.

- Dárdai Ágnes. (1994) Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. Iskolakultúra 1994/4. pp. 44–53.
- Fenyő Imre (2002): Hermeneutika és tradíció. Iskolakultúra, 2002/12.
- György Péter (2002): Memex. Magvető, Budapest.
- Nahalka István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.
- Pusztai Gabriella (2002): Tetten érhető-e a „rejtett tanterv”? Iskolakultúra, 2002/12. pp. 39–47.
- Simonics István (2008): Az elektronikus tananyagok széleskörű elterjedési lehetőségének vizsgálata. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Tóth Péter (1999): A multimédia szerepe a tanárképzésben a Bánki Donát Műszaki Főiskolán. Interdiszciplináris pedagógia : A Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai : Debrecen.
- Zachár László (1999): A nyitott tanulás lehetőségei és korlátai a szakképzésben. In: Tanulmányok a nyitott szakképzésről. 2. kötet. Műegyetemi Távközlési Központ, Budapest.
- Zrinszky László (2002): A hermeneutika pedagógiai megértéséről. Iskolakultúra, 2002/12.

8. Melléklet

Értékelőtáblázat

Az értékelőtáblázat rövidítései:

MO2	Manó Olvasás 2.
RM	Raabe Klett, Matematika felkészítő az érettségi és felvételi vizsgára
ZÖ	Zöld Ödön a Földgömbön
RI	Raabe Klett, Irodalom felkészítő érettségi és felvételi vizsgára
MDI	MultimédiÁK, Magyar irodalom, 10. évfolyam
SDTL	SDT, Digitális írásbeliség (Imagine Logo oktatóanyag)

Tanuláskönnyítő módszerek a tananyagban vagy a keretrendszerben

Tanuláskönnyítő módszerek a tananyagban vagy a keretrendszerben							
Alkategória neve	Részletes kifejtés, értelmező kérdések, értékelési szempontok	MO 2	RM	ZÖ	RI	MD I	SD TL
A tananyag tartalmának értelmezését, a tudáskonstruálást segítő eszközök	A tananyag tartalmi áttekintését segítő eszközök						
Törzssanyag és kiegészítő anyag elkülönítése	Elkülönül-e egymástól a tananyagban szereplő mindenképpen el-sajátítandó törzssanyag a kiegészítő információktól?	1	1	1	1	1	1
Kiemelések a főszövegben belül	Megjelennek-e külön jelöléssel (félkövér, dőlt vagy színiemelés-sel), a legfontosabb tudnivalók, definíciók? Könnyen áttekinthető-e egy-egy oldal legfontosabb fogalomhal-maza, gondolatmenete a szavak tipográfiai kiemelésével? Képes-e kiemelés vezetni a szemet a téma áttekintésében?	1	1	0	1	1	1
Kiemelt gondolatok, tipográfiai hangsúlyozása	Kiemeli-e a tananyag a legfontosabb gondolatokat a törzsszöveg struktúrájából?	0	1	0	1	0	1
Tartalomjegyzék	Rendelkezik-e a tananyag könnyen elérhető tartalomjegyzékkel?	0	1	1	1	1	0

Könyvjelző használatának támogatása	Rendelkezik-e könyvjelző hozzáadásának lehetőségével a keretprogram?	0	0	0	1	0	1
Teljes szövegű keresőrendszer	Rendelkezik-e a tananyag a teljes szöveget átfogó keresési lehetőséggel?	1	0	0	1	1	1
A feldolgozás folyamatát támogató eszközök	A tananyag struktúrájának áttekintését, feldolgozását segítő eszközök						
Intuitív használat	Elsajátítható-e a keretprogram használata tisztán intuitív módon, a felhasználói kézikönyv vagy a súgó szükségszerű tanulmányozása nélkül is? Megtanulhatóak-e az apróbb fogások, pusztán a tananyaghasználat közben, egy nem „digitális bennszülött” számára is?	1	1	0	1	0	1
Vezetett feldolgozás lehetősége	Kínál-e lehetőséget a keretprogram a tananyag vezett, a tananyagszerző által előre meghatározott módon való feldolgozására? Lineáris módon feldolgozható tananyag esetén a kategória nem értékelhető.	0	0	1	0	0	1
Szabad feldolgozás lehetősége	Kínál-e lehetőséget a keretprogram a tananyag szabad, véletlenszerű bejárására? Lineáris módon feldolgozható tananyag esetén a kategória nem értékelhető.	1	1	0	1	1	1

Előre/vissza navigáció lehetősége	Az internetböngészőkhöz hasonló funkció létezésének vizsgálata a keretprogramban. Lehetséges-e a vissza- és újra előrelépés az addig megtett útvonalon? Tárolja-e a tananyag a tanuló megtett lépéseit?	1	0	0	1	1	0
Aktuális információ a tananyag feldolgozottságáról	Kaphat-e egyszerűen értelmezhető, összesített információt (például százalékban kifejezett értéket) a tanuló a tananyag feldolgozottságának fokáról, a meglátogatott lapok arányáról?	1	1	0	0	0	1
Részletes visszajelzés a tanulási folyamatról	Kaphat-e a tanuló részletes visszajelzést a tanulási folyamatról: például az egyes oldalakon eltöltött időről, a feladatok megoldásának eredményéről és a ráfordított időről?	0	1	0	0	0	1
Oldaltérkép	Rendelkezik-e a keretprogram a tananyag teljes struktúráját bemutató oldaltérképpel?	0	0	0	0	0	1
A bejárt út megjelenítése a térképen	Lehetséges-e a bejárt út megjelenítése a tananyag oldaltérképén?	1	0	0	0	0	0
Súgó	Rendelkezik-e a keretprogram a saját használatára vonatkozó súgóval (esetleg „környezet-érzékeny súgóval”)? A tananyag bármely oldaláról elérhető a súgó?	1	1	1	1	1	1

Egyéb							
Innováció	Bármely, a fentiekkel egyenértékű, vagy azokon túlmutató innováció, amely segíti a tananyag elsajátítását, akár tartalmi szempontból, akár a struktúrában való eligazodás megkönnyítésén keresztül. (Minden egyes innovatív funkció megvalósítása értékelhető.)	3	2	1	3	1	2

Esztétikai szempontok értékelése

Esztétikai szempontok értékelése							
Alkategória neve	Részletes kifejtés, értelmező kérdések, értékelési szempontok	MO 2	RM	ZÖ	RI	MD I	SD TL
Esztétikai megjelenés							
A tananyag esztétikai minősége (szépsége)	Esztétikailag tervezett, harmonikus-e a tananyag megjelenés a monitoron?	1	1	0	1	1	1
Szövegutakör, tördelés esztétikuma	Szép-e az egyes oldalakon megjelenő szöveg vizuális képe? Harmonikus-e az üres helyek, képek, szövegfoltok aránya, ritmusa?	0	1	0	1	0	1

Lapok megformáltságnak konzisztenciája, monotonia nélkül	Képes-e konzisztens maradni a lapok megjelenése a teljes tananyagban úgy, hogy ne váljon monotonná, unalmassá?	1	1	0	1	0	1
Alkalmazkodás a megjelenítési módszerek széles skálájához	Megtartja-e a szöveg eredeti formáját különböző ablakméretnél, különböző képernyőfelbontások esetében? Megmarad-e az eredetileg tervezett egység az ablakok átméretezése után is?	1	1	1	1	1	1
Betűk megjelenítésének esztétikuma	Szép-e a betűk tipográfiája? Használ-e a tananyag élsimitást a karaktereken?	1	0	0	0	0	1
Színek harmóniája, dinamikája, esztétikuma	Szép-e a tananyag megjelenítéséhez választott színekombináció? Koherens módon alkalmazza-e a tananyag a megválasztott színeket a szövegkiemelések, ábrák, kiegészítő elemek (ikonok, nyomógombok) megjelenítésekor?	1	1	0	1	0	1
Fényképek, szabadkézi rajzok (pixeles ábrák) esztétikai minősége	Művészileg értékelhető, professzionális munkák szerepelnek-e a tananyagban? Kinálnak-e esztétikai élményt a motivált befogadó számára?	1	1	1	1	1	1
Grafikonok, térképek (vektoros ábrák) esztétikai minősége	Komplex, esztétikai kiegészítő elemekkel feldíszített, igényesen megvalósított ábrák szerepelnek-e a tananyagban (például használt-e a grafikus árnyékolást, harmonikusan megválasztott-e a ki-töltések szín- vagy mintakombinációja)?	1	1	0	1	0	0

Igényes megformáltság, technikai minőség						
Fényképek, szabadkézi rajzok (pixeles ábrák) technikai minősége	Megfelel-e az ábrák felbontása a megjelenítő eszköz minőségének? Kínál-e a tananyag ugyanabból a képből több különböző felbontású változatot a különböző felbontású monitorokon való, különböző részletezettségű megtekintéshez?	1	1	1	1	1
Grafikonok, térképek (vektoros ábrák) technikai minősége	Megfelel-e az ábrák minősége különböző nagyítású megjelenítésnél (élsimítás, részletezettség)? Ha az ábrák pixelesé konvertáltak, a fényképek, szabadkézi rajzok értelmező kérdései érvényesek.	1	1	1	1	0
Szókincs, szóhasználat	Milyen a tankönyv szókincse (változatos, gazdag)? Mennyire pontos a szóhasználat? (A fogalomhasználat tantárgyi szakszerűsége nem releváns értékelésünk szempontjából.)	1	1	0	1	1
Elírások, korrektúra	Megfelel-e a szöveg egy nyomtatásban megjelenő szöveg minőségi kritériumainak nyelvhelyességi és helyesírási szempontból?	1	1	1	1	0
Betűméret konfigurálhatósága	Konfigurálhatóak-e az esztétikai elemek, hogy a tanuló a számára legmegfelelőbbet választhassa?	0	0	0	0	0

Háttérszín konfigurálhatósága	Konfigurálhatóak-e az esztétikai elemek, hogy a tanuló a számára legmegfelelőbbet választhassa?	0	0	0	0	0	0
Háttérkép konfigurálhatósága	Konfigurálhatóak-e az esztétikai elemek, hogy a tanuló a számára legmegfelelőbbet választhassa?	0	0	0	0	0	0

Tartalmi szempontok elemzése

Tartalmi szempontok elemzése							
Alkategória neve	Részletes kifejtés, értelmező kérdések, értékelési szempontok	MO 2	RM	ZÖ	RI	MD I	SD TL
Nevelési célok							
Nevelési célok explicit kifejtése	Azonosíthatók-e explicit módon kifejtett nevelési célok a tananyag előszavában, vagy máshol a tananyag szövegében? (Valamennyi azonosítható nevelési cél értékelhető egy-egy ponttal.)	1	1	1	1	0	3

Nevelési célok implicit meghatározása	Azonosíthatók-e explicit módon nem kifejtett, de implicit módon beleértett nevelési célok a tananyag előszavában, vagy máshol a tananyag szövegében? (Valamennyi azonosítható nevelési cél értékelhető egy-egy ponttal.)	3	1	2	1	1	1
Nevelési tartományok							
Világnézeti nevelés	Ha a tananyag érinti az adott nevelési tartományt, akkor az item értékelhető.	0	0	1	1	1	1
Erkölcsei nevelés		1	0	1	1	1	0
Szexuális nevelés		0	0	0	0	0	0
Esztétikai nevelés		1	1	1	1	1	1
Állampolgári nevelés		0	0	0	0	0	0
Multikulturális nevelés		1	0	1	1	1	1
Nemzeti (európai) nevelés		0	0	0	1	1	1
Környezeti nevelés		1	0	1	0	0	0
Testi nevelés		0	0	0	0	0	0

Egészségnevelés		0	0	0	0	0	0
Értelmi nevelés		1	1	1	1	1	1
Pályaorientáció		0	0	0	0	0	0
Más nevelési tartományok	Érint-e a tananyag a fentiek között nem szereplő nevelési tartományokat? (Valamennyi új nevelési tartomány egy-egy ponttal értékelhető.)	0	0	0	0	0	0
Nevelési értékek							
Személyes kapcsolatok értékei	Azonosíthatóak-e a tananyagban az átadni kívánt nevelési értékek?	1	1	1	1	1	1
Szociális/társadalmi kapcsolatok értékei		1	0	1	1	1	0
A mindennapi érintkezéssel kapcsolatos értékek		1	0	1	0	1	1
A műveltséggel kapcsolatos értékek		0	0	1	1	1	1
A munkával kapcsolatos értékek		1	1	1	1	1	1

A hazával, a nemzettel kapcsolatos értékek		0	0	0	1	1	0
A civil társadalommal kapcsolatos értékek		0	0	1	0	0	0
A világra vonatkozó értékek		1	0	1	1	1	0
A nevelés módszerei, magatartás- és meggyőződésformálás a tananyag tartalmán keresztül							
Magatartásformálás elbeszélés útján	Azonosítható-e a módszerek használata a tananyagban nevelési célok elérése érdekében? (A témához tartozó, a tantervben vagy a tanmenetben kötelezően előírt témák feldolgozása nem értékelhető.)	1	0	1	0	0	1
Magatartásformálás modellértékű személyek bemutatásával	(A témához tartozó, a tantervben vagy a tanmenetben kötelezően előírt témák feldolgozása nem értékelhető.)	1	0	1	1	0	1
Magatartásformálás mintaadás segítségével	(A témához tartozó, a tantervben vagy a tanmenetben kötelezően előírt témák feldolgozása nem értékelhető.)	1	0	1	0	0	1
Magatartásformálás műalkotások bemutatása által	(A témához tartozó, a tantervben vagy a tanmenetben kötelezően előírt témák feldolgozása nem értékelhető.)	1	0	1	1	1	1

Meggyőződésformálás előadás, magyarázat, beszélgetés indukálása által		0	0	1	1	0	1
Meggyőződésformálás önálló elemző munka kezdeményezése által		1	1	0	1	1	1
Innováció	Bármely új, innovatív nevelési módszer, amely képes nevelési célok érdekében a tanuló személyiségére hatást gyakorolni. (Minden egyes innovatív módszer értékelhető.)	3	1	2	4	0	2
Multiperspektivikusság, többszempontúság							
Multiperspektivikusság a tananyagban	Megjelenik-e a tananyag tartalmának kifejtésénél a multiperspektivikusság, ugyanazon téma többféle megközelítésének, értelmezésének lehetősége? Megjelenik-e a tananyag gondolat és eszmerendszerében a pluralizmus?	0	1	1	0	0	1
Kitekintés a tudományos kánonból, kitekintés a tananyagon kívüli világba	Közel-e a tananyag tudományosan még nem teljes mértékben elfogadott, vitatott kérdéseket, hipotéziseket, problémás megközelítési lehetőségeket?	0	0	1	0	0	0

Más oktatási ismerethordozók hivatkozása	Milyen mértékben épít a tankönyv a forgalomban lévő (elfogadott) taneszközökre, segédanyagokra?	1	1	1	1	1	1
Más nem oktatási ismerethordozók hivatkozása	Vannak-e utalások más, nem oktatási információhordozókra, médiára? Serkent-e a tananyag más információforrások használatára?	0	0	0	1	1	1
Egyéb szempontok							
Önnevelés	Indukálja-e az önnevelő folyamatok beindítását a tananyag? Segíti-e a komplex önnevelő folyamatok beindítását tartalmi eszközökkel?	1	1	1	1	1	1
Énkép, önismeret fejlesztése	Található-e utalás a tananyagban az önismeret fontosságára, a mindennapi életben betöltött helyére? Megkísérli-e a tananyag az énkép, önismeret fejlesztését tartalmi eszközökkel?	1	0	1	1	1	1
Szakmai szerepelvárások	Megfogalmaz-e a tananyag a szakmai programjához (tantárgyához) kapcsolódó szerepelvárásokat? (Valamennyi megfogalmazott pozitív szerepelvárás értékelhető.) (Az általános társadalmi szerepelvárások megjelenítése a tartományok, értékek, módszerek dimenziókban értékelhető.)	0	0	1	1	0	1

Információs és kommunikációs kultúra reflexiója a tananyagban	Azonosítható-e a tananyagban olyan, az információs társadalom eszközeire vagy magára az elektronikus tananyagra reflektív rész, amely felhívja a figyelmet a hagyományos és az elektronikus média használata közötti lehetséges különbségekre?	0	0	0	0	0	1
---	--	---	---	---	---	---	---

Strukturális, nevelési célokat megvalósító módszertani elemek vizsgálata

Strukturális, nevelési célokat megvalósító módszertani elemek vizsgálata						
Alkategória neve	Részletes kifejtés, értelmező kérdések, értékelési szempontok	MO 2	RM	ZÖ	RI	MD I SD TL
Kétpólusú kommunikációs stratégia jellemzői						
A tanulók és környezetük (szülők) közvetlen megszólítása, bevonása, érdeklődésének, aktivitásának igénylése	(Bár a tanulói aktivitás az önálló tanulásra alkalmas tananyagoknál alapvető elvárás, az ezt kihasználó, a tanuló környezetére is kiterjedő kommunikáció értékelendő.)	0	0	0	0	0

Kérdések, feladatok, felszólítások, visszacsatolások nagy száma a tananyagban, vagyis a tanulók fokozott aktivizálása	(A didaktikai interakciók mennyiségének értékelése. Értékelhető, ha a didaktikai interakciók jellemzőek a tananyagra.)	1	0	0	1	1	1
A készség- és képességfejlesztés fokozott érvényesülése – a lecke-szerű ténybeli tudás háttérbe szorítása mellett	(A készségfejlesztő interaktív lehetőségek értékelése. Értékelhető, ha a készségfejlesztő interaktivitás jellemző a tananyagra.)	1	0	0	0	0	1
A tanulókhoz való fokozott igazodás, gyermekközpontúság érvényesülése a tananyagközpontúsággal szemben		1	0	0	0	0	1
Kombinált és egyéb stratégiák jellemzői							
A diákok kreativitását, önálló felfedező tevékenységét is megkívánó kommunikációs taktika	Szolgálja-e a tananyagban alkalmazott kommunikációs stratégia a multiperspektivikusság, többszempontúság tartalmi követelményét?	1	1	1	1	0	1
Érzelmekre is hatni kívánó, érzelemdús, szubjektív elemeket is tartalmazó tankönyvi fogalmazás		1	0	1	1	0	0

A különböző tudású tanulói rétegeket külön-külön is megszólító gyakorlat		1	1	0	1	1	1
Könnyedebb, humoros fordulatokra törekvő, a játékosságot felhasználó munkastílus		1	0	1	1	0	1
A tartalmi elemek támogatását szolgáló strukturális elemek							
Alkotó feladatok lehetősége a tananyagon belül	Lehetővé teszi-e a tananyag az önálló alkotást a tananyagon belül (például rajzolóprogrammal, vagy más, a tananyagban implementált kreatív játékkal)?	1	1	1	0	0	1
Alkotó feladatok kezdeményezése a tananyagon kívül	Javasolja-e a tananyag alkotó tevékenységek végzését a tananyagon kívül (például a természetben (például gesztenyebábkészítés), vagy tananyagon kívüli rajzolóprogram használatát)?	0	0	0	0	0	1

Differenciált tanulási mód támogatása	Alkalmas-e a tananyag a különböző felkészültségű tanulók differenciált foglalkoztatására? Támogatja-e a tananyag struktúrája az önálló tanulást a tananyag elsajátításában különböző szinten lévő tanulók számára, vagyis kínál-e alternatív útvonalakat a haladóknak, illetve a kezdőknek? Lehetővé teszi-e a tananyag többféle tanulási stratégia használatát?	1	1	0	1	0	1
Önértékelés	Kínál-e a tananyag önértékelést segítő, az énképet formáló feladatokat?	1	1	1	1	1	1
Az interaktivitás mélysége: navigáció összetett hálózatban	A tananyag fastruktúrájú, vagy más összetett hálózati struktúrát valósít meg, és a navigáció lehetőségét szabadon a tanulóra bízta?	1	1	1	1	1	1
Az interaktivitás mélysége: valódi, korlátozott kétirányú interakció	A tananyag feladatai, visszajelző rendszerei befolyásolják-e a tanulót az útvalasztásban, döntésekre készítik?	0	0	0	0	0	1
Az interaktivitás mélysége: mesterséges nyelvet használó, valódi, aszimmetrikus kétirányú kommunikáció	Lehetőseget ad-e a tananyag a tanuló számára mesterséges nyelvű, tanuló-tananyag irányú kommunikációra (Logo, szkriptnyelv, vagy más egyedi nyelv használatával)? Rendelkezik-e a tananyag egy kezdetleges nyelvi értelmezővel (compiler-rel), amely a mesterséges kifejezéseket lefordítja? (A tananyag-tanuló irányú kommunikáció természetes nyelven történik.)	0	0	0	0	0	0

Az interaktivitás mélysége: természetes nyelvet használó, valódi, szimmetrikus kétirányú kommunikáció	Lehetőséget ad-e a tananyag a tanuló számára a természetes nyelvű tanuló-tananyag irányú kommunikációra? Rendelkezik-e a tananyag egy komplex nyelvi értelmezővel (compiler-rel), aminek eredményeképpen a tanuló kommunikációjára reagálni képes?	0	0	0	0	0	0
A nevelés módszerei, a szokásformálás módszerei, egyéb módszerek							
Szokásformálás a gyakoroltatás módszerével, a játékszükséglet kielégítése	Vannak-e a szokásformálás megvalósítását célzó nevelési célú játékok? Azonosíthatóak-e a játékokban nevelési – nem tananyag-elsajátítási, tehát nem didaktikai – célok?	1	0	1	1	0	1
Szokásformálás a gyakoroltatás módszerével, az eredményesség szükségletének kielégítése	Értékel-e a tananyag a gyakorló feladatok után? Kifejezik-e a feladatok (vagy a feladatok értékelése) explicit módon a haladást, a tanuló eredményességét?	1	1	1	0	0	1
Szokásformálás a gyakoroltatás módszerével, a változatosság iránti igény kielégítése	Változatosak-e az említett gyakorló feladatok? Megfelelnek-e a fenti feladatok és játékok a változatosság igényének? Megkísérlik-e elkerülni a monotonitást?	1	1	0	0	0	1

Szokásformálás az ösztönzés módszerével, az elismerés	Használ-e a tananyag szöveges elismerést a tanuló előrehaladásának értékelésére, ösztönzésére?	0	1	0	1	0	1
Szokásformálás az ösztönzés módszerével, a jutalmazás	Használ-e a tananyag valamilyen értékelő, ösztönző rendszert a tanuló előrehaladásának értékelésére (grafikai megoldásokat vagy komplex, a teljes tananyagban jelen levő komplex pontrendszert)?	1	1	0	0	0	0
Innováció	Van-e bármely más, innovatív nevelési módszer, amely képes nevelési célok érdekében a tanuló személyiségére a tananyag struktúráis elemein keresztül hatást gyakorolni. (Minden egyes innovatív módszer értékelhető.)	1	1	1	1	0	2
Közösségi terekhez csatlakozás	Lehetőség van-e a tananyagból közvetlenül csatlakozni egy hálózati közösséghez, ahol a tananyagot használók vitathatják meg véleményeiket (fórum, blog, csevegési lehetőség)? Kínál-e ilyen felületet a tananyag, vagy kínál-e lehetőséget egy internetes közösségi térhez való kapcsolódásra témaorientált módon? (A közösségi tér közvetlenül a tananyagból kell elérhető legyen az értékeléshez.)	0	0	0	0	0	1

Az alkotások megosztásának lehetősége	Feltölthetők-e a tanulói alkotások egy hálózati közösségi térbe, ahol a tanulók láthatják egymás munkáit? (A közösségi tér közvetlenül a tananyagból kell elérhető legyen az értékeléshez.)	1	0	0	0	0	1
Az alkotások mentésének lehetősége	Felajánlja-e tananyag az alkotás mentését szabványos formátumban, preferáltan továbbszerkeszthető, visszatölthető módon. (Csak a tananyag által kezelt egyedi formátumok nem értékelhetők.)	0	0	0	0	0	1